

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский Государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция дисграфии у младших школьников с нарушением
интеллекта и дизартрией**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель: Нужная
Инна Александровна,
обучающийся БЛ – 52Z
группы

подпись

Научный руководитель:
Филатова
Ирина Александровна,
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург – 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	
1.1. Психофизиологическая характеристика процесса письма.....	6
1.2. Психолого - педагогическая характеристика младших подростков с нарушением интеллекта.....	18
1.3. Характеристика нарушений письма у младших подростков с нарушением интеллекта.....	22
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТИ АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	
2.1. Организация и методики обследования устной речи и письма у младших подростков с нарушением интеллекта.....	34
2.2. Анализ результатов логопедического обследования.....	39
2.3. Характеристика нарушений письма у младших подростков с нарушением интеллекта.....	53
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА.....	
3.1. Теоретические основы формирующего обучающего эксперимента.....	62
3.2. Содержание коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта.....	67
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы заключается в том, что нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у младших подростков с нарушением интеллекта. В настоящее время в отечественной логопедии достаточно детально и широко освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Соботович, О. А. Токарева, С. Б. Яковлев и другие); однако особенности логопедической работы в отдельных группах – в том числе по коррекции дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта – остаются раскрываемыми лишь поверхностно.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка; формируется порочный замкнутый круг.

Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Объект исследования – нарушения письменной речи у младших подростков с нарушением интеллекта.

Предмет исследования – процесс коррекции дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта.

Цель исследования – изучение дисграфии и организация коррекционной работы по ее устранению у младших подростков с нарушением интеллекта.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования решались следующие задачи:

1. Анализ научно – педагогической, психологической и логопедической литературы по проблеме исследования.
2. Теоретическое обоснование формирования письменной речи у младших подростков с нарушением интеллекта.
3. Проведение экспериментальной работы по коррекции дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта.
4. Определение эффективности коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у младших подростков с нарушением интеллекта.

В процессе исследования были использованы следующие методы (по классификации Б. Г. Ананьева):

- организационные (сравнительный, комплексный);
- эмпирические (наблюдение, сбор анамнеза, психодиагностические методы: тесты, тестовые задания, констатирующий и формирующий эксперимент).

При написании данной работы мы опирались на теорию А. Р. Лурия «О психофизиологической основе письма», на классификацию дисграфии, предложенную сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена в 1989 году; а также на методические разработки и научные исследования, принадлежащие таким, ученым как: Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Г. М. Сумченко, Ю. Г. Демьянов, С. Б. Яковлев, Г. А. Волкова, Е. А. Логинова, Р. Е. Левина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин. Р. Л. Креймер, М. Р. Львов.

Практическая значимость – материалы данного исследования могут быть использованы педагогами – логопедами специализированных

образовательных учреждений, а так же при преподавании курсов в средних и высших учебных заведениях.

База исследования: экспериментальная часть работы проводилась на базе ГКОУСО «Екатеринбургская школа – интернат № 8, реализующая адаптированные основные и общеобразовательные программы»; в исследовании приняли участие 10 учеников, мальчики.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения; список литературы включает 45 наименований.

В первой главе выполнен анализ теоретических источников по проблеме исследования, дана патофизиологическая характеристика процесса письма, психолого – педагогическая характеристика младших подростков с нарушением интеллекта, представлена характеристика нарушений письма у младших школьников с нарушением интеллекта.

Во второй главе представлены организация и результаты констатирующего эксперимента, в том числе описана организация и методика обследования речи и письма у младших подростков с нарушением интеллекта, проанализированы результаты логопедического обследования, дана характеристика нарушений письма у младших подростков с нарушением интеллекта.

В третьей главе представлена программа коррекции дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта, в том числе описаны теоретические основы формирующего обучающего эксперимента, раскрыто содержание коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта, представлены результаты контролирующего эксперимента и дан анализ его результатов.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Психофизиологическая характеристика процесса письма

Письменная речь – одна из форм жизни языка, форма его существования; она относится к вторичным, появившимся позднее, формам языка. Первичной, для различных форм языковой деятельности может быть устная речь, так и письменная речь. В качестве базовых составляющих в понятии «письменная речь» входят понятие «чтение» и «письмо» [16].

С точки зрения современного научного знания, письмо представляет собой сложное, многокомпонентное понятие, которое находится в сфере интереса самых разнообразных наук: лингвистики, психологии, педагогики, нейропсихологии, логопедии и других; это приводит к тому, что в литературе и источниках данных существует огромное множество, порой противоречивых по смыслу определений и понятий, которые характеризуют отдельные стороны процесса письма; как следствие возникает путаница в терминологии, это и объясняет необходимость уточнения интерпретации понятия «письмо» [18].

Наука языкознания (в рамках теории письма) занимается изучением нескольких проблем, важнейшей из которых является соотношение и взаимозависимость устного и письменного языков или устной и письменной форм речи. Различия данных терминов принципиально значимо. Существует несколько подходов к решению данного вопроса, из которых два являются фундаментальными [16]:

- а) признание наличия двух форм одного и того же языка;
- б) признание наличия двух разных, хотя и связанных друг с другом языков – звукового и письменного (авторами признаётся относительная самостоятельность письма).

Авторы (В. М. Солнцев, 1985; Л. В. Щерба, 1983; Л. Р. Зиндер, 1987), не отрицают рост роли письма в современном обществе, так же они не отрицают и существенные различия между устной и письменной формами речи, однако утверждают, что письмо это – «воплощение звучания» [12].

Обосновывая свою точку зрения, они рассматривают происхождение письма в онто – и филогенезе. Возникшее противоречие в решении вопроса о самостоятельности или несамостоятельности письменного языка попытался разрешить российский лингвист Лев Рафаилович Зиндер (1987); для этого он решил разграничить несколько понятий, которые объединяли термином «письмо».

Сам термин «письмо», как считает Зиндер, по сути, объединяет три разных категории явлений [12]:

- вид особой семиотической системы,
- способ перекодирования устного языка в письменную,
- особую форму коммуникации.

Зиндер полагает, что письменный язык возник не естественно, а искусственно как результат (продукт) культуры для передачи речи на большие расстояния и фиксации во времени и не является обязательной составляющей любой речевой системы, поэтому его невозможно усвоить спонтанно в процессе подражания, но только при специальном обучении.

Исследователи, придерживающиеся первого направления, пишут о том, что русское правописание основывается на серии основных принципа, количество которых в работах разных учёных от 4х до 8ми. Однако основными и общими для всех считают фонетический, фонематический, этимологический (морфологический) принципы.

– Фонетический принцип (основа графики): буквенное обозначение полностью соответствует тем фонемам, которые слышны в слове вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся («пиши, как слышишь»).

– Морфологический принцип заключается в том, что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) независимо от их произнесения. При этом фонемы слабых позиций, связанные отношением позиционного чередования фонемами сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам сильных позиций. Именно на этом принципе основано большинство правил орфографии.

– Традиционный принцип сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологическому принципу, и поэтому называется еще историческим. В школьной программе это так называемые «словарные слова».

Авторы другого, альтернативного направления говорят о том, что не существует чёткого соответствия между буквой и фонемой, которую она обозначает. Одна и та же буква может читаться двумя – тремя способами, а ряд акустических характеристик не имеет своего выражения на письме, и наоборот, одна фонема обозначается четырьмя паллографами (рукописными прописным и строчным и печатными прописным и строчным).

Это лингвистические аспекты письма. Так же не следует забывать о том, что существует психомоторный фактор письма. Навык письма, хотя и связан с устной речью и ее закономерностями, однако имеет свою собственную психологическую, сенсомоторную базу, обеспечивающую практическую реализацию всех вышеперечисленных форм письма.

Одним из первых исследователей письма по праву считается русский психолог Л. С. Выготский [14]. Его исследования были посвящены изучению письменной речи в контексте проблемы развития высших психических функций. На основании большого количества аналитических и экспериментальных данных, автор сделал вывод о её существенном отличии от устной и внутренней речи.

Письменная речевая деятельность представляет собой специфическое психологическое образование, которое функционирует в условиях отсутствия собеседника и более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает высокой степенью осознанности и произвольности. По выражению Л. С. Выготского, «это речь с двойной абстракцией и относится к устной речи, как алгебра к арифметике». Такой подход стал решающим в исследовании данной проблемы.

Известный советский психолог А. Р. Лурия в своих работах большое внимание уделял психомоторному объекту письма [26]. Он выделил следующие виды письма: замысел, звуковой анализ слова, превращение звуковых вариантов в фонемы, перевод фонем в зрительно – графическую схему и воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы, то есть превращение оптических знаков в нужные графические начертания.

В представлении отечественно советского психолога А. Н. Леонтьева, письмо, как вид деятельности, включает три основные операции [24]:

- а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- в) графо-моторные операции.

Автор подчеркивает, что каждая из них – это самостоятельный навык (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение:

а) Навык символизации, то есть буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и другое. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания.

б) Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте

происходит в два этапа: сначала выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, то есть установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

в) Графомоторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Тем самым они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом.

Другой известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин указывал, что с психологической точки зрения, устная и письменная формы речи противопоставляются друг другу наиболее явно [45]. Акцент автор делал на своеобразии письма как особой формы коммуникации и становления мысли со своими не только внешними, техническими, но и внутренними особенностями, касающимися содержания, логики, значения. Письменная речевая деятельность представляется наиболее сложной вследствие своей абстрагированности от ситуации, иной мотивации, большей произвольности по сравнению с устной.

Овладение письмом существенно меняет строение психических процессов у человека и требует от него нового типа операций, что обращает нас к психолингвистическим механизмам процесса письма.

Изучение механизмов образования письменной речи показывает, что её структура (как и структура любой психической деятельности) представляет собой относительно замкнутую функциональную систему, ориентированную на достижение определённого результата – написание текста. Будучи социальным по своему происхождению и сложным, многоуровневым по строению процесс письма не может быть реализован в рамках одного идеомоторного акта, а требует выполнения целого ряда операций, организованных в уровневую иерархию.

Как основатель одного из направлений педагогической психологии, Д.Б. Эльконин особо подчёркивал тесную взаимозависимость мышления и письменной формы речи, утверждавший, что последняя, более развёрнута и синтаксически структурирована, интенсивнее связана с внутренней речью, чем устная форма [45].

Качественное своеобразие письменно – речевого оформления мысли заключается в большей ответственности по отношению к значению слова. В письменной речи чаще встречаемся с развёрнутой мотивировкой ответа на вопрос, а ассоциация в основном ориентирована на внутренний смысл слова – раздражителя, что стимулирует процессы внутреннего внимания, в то время как устная речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами. Свообразие письма вытекает из его природы: необходимость ориентироваться на адресата, находящегося вне поля зрения, вынуждает воображать потенциального партнёра и предъявляет более высокие требования к точности формулирования фразы, к строгости отбора языковых средств во избежание недоразумений. Вторая особенность связана с тем, что устная речь – звучащая, полная интонаций, жестов, акцентов и в этом выражена её психологическая мотивированность, то есть включенность в общую ситуацию диалога. Мотив, движущий письменным высказыванием, дан в гораздо более общей, абстрактной форме и остаётся неизменным на протяжении всего речевого процесса.

С точки зрения нейропсихологии письменная речевая деятельность формируется за счёт работы не одного конкретного ограниченного участка коры головного мозга (центра Экснера), а функционированием различных её зон, объединённых условно – рефлекторными связями [26].

Набор структурных компонентов, в соответствии с П. К. Анохина, избирателен, обладает широкой пластичностью и способностью к взаимозамене при относительной консервативности выполняемой ими задачи.

Александр Николаевич Корнев, логопатолог и нейропсихолог, с 1983 года занимался изучением клинико–психологических и нейролингвистических механизмов недоразвития устной речи у детей. В работе под названием «Нарушения чтения и письма у детей» сообщается о том, что письменная речь «особый род языковой деятельности» [16].

Навык письма, хотя и связан с устной речью и её закономерностями, имеет собственную психологическую и сенсомоторную базу. Все акты письма представляют собой навык и вид графомоторной деятельности.

Модель письма как навыка, включает несколько блоков или подсистем: блок символизации, блок графического моделирования фонематической структуры и блок моторной реализации графической программы.

В работе «Методика оценки автоматизированности навыка письма» А. Н. Корнев доказывает, что «в практике овладения навыком письма усвоение каллиграфии для многих детей представляет трудную задачу», а «неавтоматизированность конечного этапа всей комплексной программы письма препятствует успешной реализации всех его звеньев». Это провоцирует кроме моторных нарушений в письме и другие ошибки: дисграфические и орфографические [16].

Таким образом, большая произвольность и осознанность письма представлена, с одной стороны, в изначально заданной лингвистической дискретности письменного текста, как результата языкового анализа, автоматически проводимого носителем языка, а с другой стороны, в важности чёткой мыслительной деятельности пишущего, который должен определить общее направление своего изложения, произвести отбор необходимых мыслей и окончательно остановиться на их формулировании, запомнить логическую последовательность во избежание повторений и пропусков смысловых звеньев, уметь оформить связи между соседними мыслями, а также исправить, переделать и усовершенствовать написанное.

В книге, изданной И. Н. Садовниковой «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших подростков» отражаются «результаты многолетней научной и практической деятельности автора, разрабатывающего проблему нарушений чтения и письма применительно к контингенту учащихся общеобразовательной школы» [35].

В первой части работы И. Н. Садовниковой сообщает о том, что «письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять её во времени» [35].

Рассуждения автора о том, что «алфавит ознаменовал переход к символам высших порядков и определил прогресс в развитии абстрактного мышления и сделать речь и мышление объектами познания», а также, что «письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, то есть её механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения» становятся центральными тезисами данной работы.

В качестве методологической основы работы становится концепция И. Н. Садовниковой о предпосылках формирования и нарушениях письменной речи младших подростков.

В своей работе И. Н. Садовникова говорит о том, что в результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестических раздражений.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Кратчайшая единица речи представлена ею следующим образом:

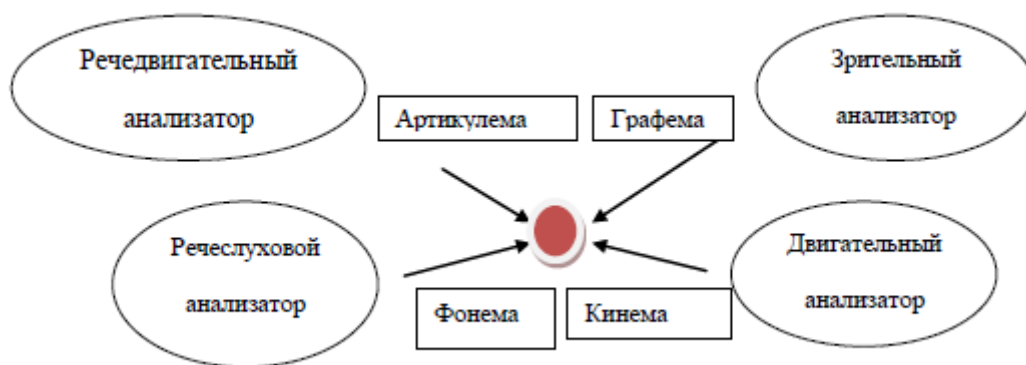


Рис. 1 Кратчайшая единица речи (по Садовниковой И. Н.)

В работе приводится ссылка на определение А. Р. Лурия о том, что чтение – «особая форма импрессивной речи, а письмо – особая форма экспрессивной речи, мкоторая включает ряд специальных операций» [26]:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи. Сначала определяется последовательность звуков в слове. Затем происходит превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в чёткие обобщённые речевые звуки – фонемы. Постепенно эти два процесса автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при участии артикуляции;

- перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, то есть зрительные схемы графических знаков с учётом пространственного расположения их элементов;

- «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи, то есть графемы переводятся в кинемы.

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно – височная – затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на десятом и одиннадцатом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему

письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи.

Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга.

В указанном выше пособии приводятся слова А. Р. Лурии о том, что удельный вес каждой из операций письма не остаётся постоянным на разных стадиях двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы» [26].

Формирование письменной речи рассматривается автором через ряд онтогенетических факторов: становление механизмов устной речи и эволюцию пространственного различия у нормально развивающегося ребёнка, то есть письменная речь использует механизмы устной речи, а процесс письма на этапе осуществления записи требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

В рассматриваемой работе указывается, что для овладения письменной речью имеет огромное значение степень сформированности всех сторон речи.

Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико – грамматического непременно находят своё отражения в письме.

Не следует забывать о том, что в процесс письма непосредственно включаются ещё глаз и рука. Так же имеет значение особая значимость взаимодействия слухового, зрительного, речевого и двигательного компонентов письма.

В работе даны рекомендации о том, что письмо необходимо рассматривать так же как двигательный акт, в котором необходимо различать его двигательный состав и смысловую структуру.

Важно учитывать, что двигательный состав письма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком, а ребёнок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма.

Начинающий школьник должен воспринимать буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов, а не просто как геометрический узор.

В рассматриваемом пособии озвучивается особая роль пространственных ориентаций в акте письма: держание ручки, движение по поверхности бумаги, ориентация по линейкам и так далее, а также особое внимание уделяется вопросу эволюции пространственного различия, поскольку в актах чтения и письма происходит взаимная трансформация пространственной последовательности графических знаков и временной последовательности звуковых комплексов.

Временной и пространственный аспект восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены; онтогенетически у человека предусмотрены специальные органы – анализаторы, фиксирующие и анализирующие определённые отношения во времени и пространстве.

По объективному методу отражения мозгом человека движущейся материи выделяют: зрительно – пространственное различие, слуховое пространственное различие, кожно – осязательное (тактильное) пространственное различие, кожно – мышечное (кинестическое) пространственное различие. Симметрия в строении и расположении анализаторов имеет огромное значение.

Необходимо учитывать, что левое полушарие головного мозга имеет в своём подчинении правую половину тела, а правая – левую половину тела.

Развитие человеком пространства формируется на основе им восприятия собственного тела. Процесс формирования схемы тела у ребёнка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга.

Доказано, что главным средством познания пространственных признаков и отношений между предметами внешнего мира становится осязание руками вместе со зрением. Постепенно, с выделением ведущей руки, глаза, уха возникает асимметрия в работе анализаторных систем, устанавливается доминантная роль одного из полушарий, что является нормой в деятельности обоих полушарий головного мозга. С помощью специального обследования необходимо определить «доминантное полушарие» для изучения речевых функций человека. Для изучения психических функций обследуется согласованность деятельности обоих полушарий головного мозга. К шести годам «дифференциации собственного тела» завершается.

Нарушение функции асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов является одной из причин нарушения чтения и письма.



Рис. 2 Предпосылки формирования письменной речи младших подростков

Следственно, письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции и требует коррекционных мероприятий.

Таким образом, одной из форм существования языка является письменная речь. Это вторичная, более поздняя по времени форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть, как устная, так и письменная речь. В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входит чтение и письмо.

Современная наука рассматривает письмо как многоаспектное понятие, являющееся предметом изучения различных областей знаний: лингвистики, психологии, педагогики, нейропсихологии, логопедии и других, поэтому в литературных источниках даются различные, часто противоречивые определения, освещающие отдельные стороны процесса письма, возникает путаница в терминологии, что приводит к необходимости уточнить варианты интерпретации понятия «письмо».

Письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции и требует коррекционных мероприятий.

1.2. Психолого – педагогическая характеристика младших подростков с нарушением интеллекта

В данном параграфе мы рассмотрим физиологические и психологические особенности подростков с нарушением интеллекта, которые характеризуются следующими особенностями [29]:

1. Слабость замыкательной функции коры головного мозга.
2. Тенденция к частому торможению охранительного типа.
3. Затруднение выработки дифференцировок и их малая устойчивость.
4. Нарушение координированной работы двух сигнальных систем.

Такое нарушение обусловлено недоразвитием второй сигнальной системы, что выражается в частности, в ослаблении регулирующей функции речи, которая является важнейшим звеном, обеспечивающим формированием нравственного облика ребенка.

Познавательная деятельность характеризуется следующими чертами [34]:

1. Слабость обобщений или конкретность мышления.
2. Мышление непоследовательно.
3. Мышление не критично.
4. Нравственная сфера недоразвита или нарушена.

Эмоционально – волевая сфера у младших подростков с нарушением интеллекта характеризуется наличием следующих черт:

Слабость воли. В основе этого явления лежат два критерия: слабое осознание целей и отсутствие необходимых побуждений к их достижению.

Незрелость личности, это предопределяет сложность формирования воли и обуславливает особенности воспитания нравственных чувств.

Переживания примитивны, полюсны. Они испытывают только или удовольствие, или неудовольствие, дифференцированных, тонких оттенков переживаний почти нет. Сравнительно долгое время господствуют элементарные чувства. Объясняется это слабостью интеллектуальной регуляции чувства, которая приводит к трудности формирования высших духовных чувств, чувство долга, совесть, чувство ответственности.

Выделяются следующие группы детей с нарушениями интеллекта, обусловленные клинической формой [34]:

1. Основная группа детей – олигофренов (недоразвитие познавательной деятельности сочетается с относительной сохранностью поведения).

2. Возбудимые олигофрены (общее умственное недоразвитие в соединении с заметными дефектами поведения)

3. Тормозные олигофрены (анализаторы и их функции сохранены)
4. Олигофрены с нарушением слуха и слухоречевой системы (на фоне общего недоразвития отмечаются отчетливые частные дефекты).
5. Олигофрены с грубым недоразвитием личности (глубокое недоразвитие мозга).
6. Дети после позднего травматического поражения.
7. Дети после перенесенного энцефалита.
8. Дети с ревматическим поражением нервной системы.

Психологическая характеристика личности подростка с нарушением интеллекта и окружающей его социальной среды может быть представлена следующим образом. Любого человека можно охарактеризовать как сложную саморегулирующую систему, которая находится в постоянном подвижном равновесии с окружающей средой. Это равновесие поддерживается с помощью действий, которые подчинены социальным нормам – нормам морали и права. Нормы морали обеспечиваются общественным мнением. Усвоение принятых обществом моральных и правовых норм – активный и действенный процесс: он включает в себя не только получение определенной системы знаний, но также выработку навыков и умений правильно вести себя в обществе. В нормальных условиях усвоение моральных и правовых запретов заканчивается в подростковом возрасте (к четырнадцати - шестнадцати годам).

На формирование сознания несовершеннолетнего большое влияние оказывают условия материальной и духовной жизни всего общества. Кроме того, подросток оказывается под влиянием микросреды. Именно в семье будущий гражданин приобретает свой первый опыт общественного существования.

Личность ребенка с интеллектуальным недоразвитием характеризуется низким уровнем социализации, отражающим пробелы и недостатки таких сфер воспитания как семья и школа. Неблагоприятные семейные условия

важный фактор формирования такого подростка. Весьма часто такое искажение нравственной атмосферы бывает связано с алкоголизмом родителей или родственников, их аморальным поведением.

Частые ссоры в семье, скандалы родителей, физические наказания подростков приводят к разрушению тормозных процессов, к вспыльчивости, повышенной возбудимости, несдержанности.

В связи с этим можно отметить следующие отрицательные психические состояния [8]:

- озлобление;
- неудовлетворенность;
- враждебность;
- страх;
- недоверие;
- чувство одиночества.

С другой стороны, тепличные условия, создаваемые ребенку в некоторых семьях, устранение его от любой активной деятельности приводят к инфантильности и неспособности преодолеть жизненные трудности в критической ситуации.

Но не следует считать, что неблагоприятные условия обязательно порождают типичные недостатки умственно отсталого ребенка.

Трудновоспитуемость возникает в результате взаимодействия неблагоприятных внешних условий с определенными искажениями в психике самого подростка.

Таким образом, младшие подростки с нарушением интеллекта обладают педагогико – психологическими особенностями (в том числе особенностями патофизиологии, познавательной деятельности, эмоционально – волевой сферы, личности; которые могут иметь разную степень выраженности в зависимости от тяжести клинического процесса),

что необходимо учитывать при формировании модели и осуществлении логопедическо - коррекционной работе.

1.3. Характеристика нарушений письма у младших подростков с нарушением интеллекта

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. В 20 веке типичным являлось представление о том, что нарушения чтения и письма представляют собой одно из проявлений слабоумия. А. Куссмауль в 1877 году впервые указал данные нарушения как самостоятельную патологию речевой деятельности [6].

Такие противоречивые позиции остаются и в наши дни, так как не найдено универсальное объяснение, применимого ко всем случаям нарушений чтения и письма. Эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированное речи, ручной умелости, «телесной схемы» и чувства ритма.

Характерные нарушения письма у детей, по мнению отечественных учёных, подразделяются на следующие виды [6]:

- Дисграфия. Нарушение фонематического принципа написания.
- Дизорфография. Стойкое нарушение способности пишущего применять орфографические правила при написании заданий или своего речевого замысла.
- Аграфия. Потеря способности писать при сохранности интеллекта и без расстройства координации движений верхних

конечностей; возникает при поражении задних отделов верхней лобной извилины в левом полушарии у правшей.

– Алексия. Полная неспособность читать и писать.

В «Толковом словаре по психологии» (оксфорд) алексия – «неспособность владеть языком, характеризующаяся частичной или полной потерей способности распознавать печатные слова». Это нарушение часто очень специфично. У людей, страдающих вербальной алексией, не наблюдается нарушений зрительного восприятия, и они могут нормально воспринимать слова на слух.

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как «стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций» [14].

Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистического подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией, как восприятия (в дальнейшем – и понимания) речи, так и процессов ее порождения. При поступлении в школу дети с дизорфографией испытывают значительные затруднения при ознакомлении с грамматическими понятиями. Например, они длительное время не могут запомнить и часто смешивают такие термины, как «звук», «слог», «слово» и некоторые другие. Трудности усвоения орфограмм проявляются, прежде всего, в длительном периоде запоминания их формулировок.

Такие формы нарушения письменной речи как алексию и аграфию необходимо лечить в специализированных медицинских центрах и клиниках. Позиция нейропсихологов заключается в том, что и дисграфия – заболевание, при котором частично нарушается письмо. Ученые и до сих пор не могут объяснить причины появления этого недуга.

Некоторые исследователи, как Б. В. Хапырен, М. И. Рудинеско отмечают наследственную предрасположенность к дисграфии, когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи [22]. Причинами дисграфии могут быть и социальные, а также биологические факторы. К примеру, когда в семье наблюдалась неправильная речь, когда с ребенком в детстве мало общались, когда родители говорят разными языками, и так далее.

Причиной может быть и перенесенное тяжелое заболевание ребенком, если при родах женщина имела какую - либо патологию. Кроме того, дисграфия возникает при органических речевых расстройствах.

Ниже рассмотрим определения дисграфии, в которых и наблюдается различные подходы к данному нарушению.

В психологическом словаре, дисграфия – «это нарушение процесса письма, проявляющиеся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма. Такое нарушение является препятствием для овладения учениками грамоты и грамматики языка.

В учебнике «Логопедия» [25] дисграфия – «это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико - пространственного образа буквы, в смешиваниях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений.

В «Логопедическом словаре» дисграфия представляется как «частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы в письме.

Во всех определениях общим является понимание того, что дисграфия – это нарушение процесса письма, но расхождения касаются симптоматики и механизмов этого процесса. Для помощи ребёнку в преодолении данного

нарушения, безусловно, нужна комплексная помощь специалистов: невролога, психиатра, логопеда.

С точки зрения педагога – логопеда, дисграфия – это резкое затруднение в овладении графической формой речи, связанное чаще всего с общим недоразвитием речи у детей, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма школьников».

В настоящее время в логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны общие методологические подходы, направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии: И. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, С. Б. Яковлев, Е. В. Мазанова и другие.

У детей с дисграфией, бесспорно, отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо–произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико–грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоциональноволевой сферы.

В отечественной психолого – педагогической литературе распространена концепция основоположника педагогического направления логопедии – Р. Е. Левиной, известного профессионала в области патологии речи у детей, трактующей нарушения письма как «проявления системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях» [30].

И. Н. Садовникова в широко известном учебном пособии «Нарушение письменной речи и их преодоление у младших подростков» придерживается позиции о том, что «применительно к младшим школьникам вернее

говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения».

Автор считает, что дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании, а этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, так как факторы вызвавшие расстройство к моменту поступления ребёнка в школу могут отойти на второй план.

Основной причиной нарушения чтения и письма автор считает несформированная в срок функциональная асимметрия в деятельности парных сенсомоторных органов (процесс латерализации). Другой, не менее важной причиной дисграфии становятся расстройства в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, а также важнейшим фактором дисграфии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности.

Дисграфии зачастую сопутствуют умственная недостаточность, снижение слуха или зрения и так далее. Дисграфия имеет определенно выраженную симптоматику, но точный диагноз может поставить только специалист.

В учебном пособии И. Н. Садовниковой описана типология и механизмы специфических ошибок письма – симптоматика дисграфии [35].

Основными симптомами дисграфии называются специфические, не связанные с применением орфографических правил, ошибки. Они носят стойкий характер, их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребёнка, нерегулярностью

школьного обучения. Применяется принцип поуровневого анализа специфических ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога – наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. К ним относятся:

1) Ошибки звукового анализа. Д. Эльконин определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. К. Орфинская – узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой состав слова. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв или слогов.

2) Ошибки фонематического восприятия. В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустикоартикуляционное сходство. В письме обнаруживается смешение букв, которое указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определённый звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может быть при нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда нет связи между значимым и зрительным образом буквы, а также при нечётком различении звуков, имеющих акустико–артикуляционное сходство. При акустико–артикуляционном сходстве смешивают фонемы: парные звонкие и глухие согласные (Д–Т, З–С, Б–П); лабиализованные гласные (О–У, Ё–Ю); сонорные (Р–Л); свистящие и шипящие (С–Ш, З–Ж); аффрикаты (Ч–Щ, Ч–Ц, Ц–Т, Ц–С).

3) В учебном пособии И. Н. Садовниковой говорится об ещё одном типе специфических ошибок – смешение букв по кинетическому сходству. Буквы рукописного шрифта представляют собой различные комбинации

определённых элементов. В процессе письма включается двигательный анализатор, происходит качественная перестройка в ассоциативной цепи слухо–речедвигательных и зрительно–двигательных представлений. Наиболее часто ошибки происходят в парах оптически сходных письменных букв (о–а, б–д, и–у, т–п)

Буквы рукописного шрифта, имеющих сходство:

Оптическое сходство: с–е, о–с, у–д–з, л–и, м–ш, в–д.

Кинетическое сходство: о–а, б–д, и–у, п–т, х–ж, ч–ъ, и–ш, л–я и т.д.

И. Н. Садовникова говорит о том, что в записи взаимозаменяемых букв ребёнок либо неправильно передал количество однородных элементов, либо не сумел дифференцировать движения руки в соответствии с замыслом. Контроль над ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и костно–мышечным ощущениям (кинестезиям), хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна. Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезий позволяет при письме вносить поправки в движения ещё до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших подростков кинестезии не могут иметь направляющего значения, тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений (л–м, и–ш). С переходом на стадию связного письма наблюдается рост таких ошибок.

Автор даёт совет о том, что с самых первых недель обучения в первом классе неправомерно использовать методику «безотрывочного» письма, а в букварном периоде необходимо внедрение целой системы графических упражнений.

В учебном пособии «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших подростков» И. Н. Садовниковой рассказывается о том, что искажение фонетического наполнения слов в письменной речи возникает по

типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции носит название персервации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный или гласный заменяет вытесненную букву в слове [35].

В ошибках на уровне слова возникают как нарушение индивидуализации слов: в речевом потоке ребёнок не может уловить и вычленить устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведёт к слитному написанию смежных слов или к раздельному написанию частей слова. Ирина Николаевна отмечает, что дети с дисграфией часто ошибочно используют приставку или суффикс, различные формы глагола. Ею также отмечается, что на начальном этапе обучения детьми с трудом усваивается разделение речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложения. Это ошибки на уровне предложения. Объясняется они тем, что вначале обучения внимание ребёнка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, относить его к основным правилам пунктуации. Ошибки на уровне словосочетания и предложения выражается в аграмматизмах: в нарушениях связи слов. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет изменять слова по числам, родам, падежам, времени и так далее. Ссылка в пособии даётся на теорию Н. Хомского, по которой сужение объёма оперативной памяти человека приводит к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов.

И. Н. Садовникова выделяет также ошибки, характеризующие эволюционную, или ложную, дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму.

Ошибки, выступающие как признаки незрелого письма, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. К таким ошибкам автор относит: отсутствие обозначения границ предложений; слитное

написание слов; нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смещения; зеркальную обращенность букв; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, в обозначении мягкости согласных в письме. Как правило, при ложной дисграфии (незрелом письме) эти ошибки единичны и не имеют стойкого характера.

Симптоматика дисграфий разработана недостаточно и представлена преимущественно педагогическими ее вариантами. Терминология, используемая авторами, весьма разнообразна, хотя содержание понятий во многом совпадает. В современной логопедии есть несколько разных классификаций дисграфии. Например, дисграфии по Е. М. Хватцеву подразделяются на следующие виды:

1. Дисграфия на почве акустической утраты и нарушений фонематического слуха.

2. Дисграфия, связанная с расстройствами устной речи.
3. Дисграфия из-за нарушений произносительного ритма.
4. Дисграфия оптическая.
5. Дисграфия при афазии (моторной, сенсорной).

Другая учёный и исследователь – О. А. Токарева выделяет следующие виды дисграфии:

1. Акустическая.
2. Оптическая.
3. Моторная.

А. Н. Корнеев в рамках клинико-психологического подхода предлагает следующую классификацию:

Первая группа – дисфонологические дисграфии.

Среди дисфонологических дисграфий есть два вида:

1. Паралалическая.
2. Фонематическая.

Вторая группа – метаязыковые дисграфии. Их тоже два вида:

1. Дисграфия из-за расстройств языкового анализа и синтеза.
2. Диспраксическая дисграфия (другое название – моторная).

Современная классификация дисграфии, разработанная кафедрой логопедии РГПУ Герцена (СПб), в том числе по Лалаевой, выделяет пять видов [18]:

1. Дисграфия артикуляторно–акустическая.
2. Дисграфия из-за нарушений фонемного распознавания.
3. Дисграфия аграмматическая.
4. Дисграфия оптическая.
5. Дисграфия, связанная с нарушениями языкового анализа и синтеза. Анализ данных классификаций позволяет выделить основные формы и их симптоматику.

Таким образом, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс.

Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка.

Специфические нарушения письма у детей, с точки зрения отечественных учёных, подразделяются на следующие формы: дисграфия, дизорфография, аграфия, алексия.

Современная классификация дисграфии, разработанная кафедрой логопедии РГПУ Герцена (СПб), в том числе по Лалаевой, выделяет пять видов: Дисграфия артикуляторно–акустическая. Дисграфия из – за нарушений фонемного распознавания. Дисграфия аграмматическая. Дисграфия оптическая. Дисграфия, связанная с нарушениями языкового анализа и синтеза.

Таблица 1

Формы дисграфии и их симптоматика

Артикуляторно– акустическая	Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.
Акустическая (слуховая)	Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются звонкие–глухие, свистящие – шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч–Щ, Ц–С).
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	Эта наиболее встречающаяся форма дисграфии у детей. Для неё наиболее характерны следующие ошибки: пропуски букв и слогов; недописывание слов; лишних букв в слове; слитное написание предлогов и раздельное написание приставок; контоминация – в одном слове слоги разных слов.
Дисграфия аграмматическая	Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребёнок пишет вопреки правилам грамматики. Обычно проявляется с 3–го класса, когда школьник приступает к изучению грамматических правил. Обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по родам, числам и падежам.
Дисграфия оптическая	В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно–пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского языка состоят из одних и тех же элементов (палочки, овалы) и «специфических» элементов. Одинаковые элементы по–разному комбинируясь в пространстве, образуют различные буквенные знаки: и, ш, ц, щ.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Письменная речь является одной из форм существования языка; в понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входит чтение и письмо.

Письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции и требует коррекционных мероприятий.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс, а нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка.

Младшие подростки с нарушением интеллекта обладают педагогико–психологическими особенностями, которые необходимо учитывать при логопедическо – коррекционной работе.

Специфические нарушения письма у детей, с точки зрения отечественных учёных, подразделяются на следующие формы: дисграфия, дизорфография, аграфия, алексия.

Значительное внимание в логопедическо – коррекционной работе должно быть уделено коррекции дисграфии.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методики обследования устной речи и письма у младших подростков с нарушением интеллекта

Обследование устной речи и письма у младших подростков проводилось на базе ГКОУСО «Екатеринбургская школа–интернат № 8, реализующая адаптированные основные и общеобразовательные программы» в период с 03.09.2016 по 1.10.2016 – констатирующий эксперимент; коррекционная работа с 01.11.2016 по 01.06.2017; контролирующий эксперимент с 03.09.2017 по 1.10.2017. В исследовании приняло участие 10 учеников мужского пола в возрасте от 11 до 14 лет:

1. Вова К.– 10.01.2004, 13 лет, 7 класс, учится седьмой год
2. Кирилл Н., 15.08.2005 – 12 лет, 5 класс учится пятый год.
3. Алексей И., 06.08.2004 – 13 лет, 5 класс, учится шестой год, в пятом классе оставался на второй год.
4. Олег Н., 04.03.2004 – 13 лет, 6 класс, учится шестой год.
5. Сергей К., 19.09.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год.
6. Захар К., 28.01.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год.
7. Радмил С., 28.07.2005, 12 лет – 6 класс, учится шестой год.
8. Иван Т., 25.02.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год.
9. Максим С., 07.07.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год.
10. Эдик Х., 15.05.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год.

Все перечисленные ученики жили с рождения в «доме малютки», затем в интернате. «Домашними детьми» никогда не были. Сведений о родителях мне предоставлено не было. Вовремя, когда проходило обследование, никто из ребят не выезжал в семью, посещения родственниками не было.

На этапе обследования проводилась работа по передаче Эдика Х. в приёмную семью, назначались и проводились встречи с приемными родителями на базе учебного заведения; однако решения о передаче принято не было.

Констатирующие исследование было реализовано в два этапа:

1. На первом этапе был осуществлен подбор детей для проведения обследования. Отбор детей был осуществлен на основании проведения рекомендаций, полученных при консультациях с учителем–логопедом школы.

2. На втором этапе проходило обследование детей по методическим пособиям Н. М. Трубниковой (см. приложение 1).

Обследование детей проводилось индивидуально, в несколько подходов к каждому обследуемому, так как дети быстро уставали, внимание начинало рассеиваться; продолжительность подхода составляла в среднем 40 минут, количество подходов – 2–3–4 в зависимости от ребёнка.

Результаты обследования устной речи, были запротоколированы в речевые карты детей одна из них представлена в приложении (см. приложение 2) при обследовании письменной речи ребята выполняли задания на отдельных листах бумаги (см. приложение 3), параллельно осуществлялась фиксация сопутствующей информации в протоколе (характер выполнения задания, затруднения, «подсказки» и тому подобное)

Результаты констатирующего эксперимента в последующем были тщательно проанализированные.

Структура и содержание обследования письменной речи включало в себя:

XIII. Обследование письма (оцениваются ответ ребёнка и характер выполнения)

ПИСЬМО ПО СЛУХУ:

1. Записать буквы: а) строчные (в случае забывания обозначить букву точкой).

Речевой и наглядный материал:

и, й, ш, т, ы, ш, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, и, ч, е, ы, в, ж, ь, х

б) прописные

Речевой и наглядный материал:

Г, З, Д, Р, Ы, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Е, Ж, Щ

в) близкие по месту образования и акустическим признакам

Речевой и наглядный материал:

С, Ш, Ч, Х, З, Ц, Л, Р

2. Записать слоги: а) прямые

Речевой и наглядный материал:

на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля

б) обратные

Речевой и наглядный материал:

ан, от, ас, яр, ац

в) закрытые

Речевой и наглядный материал:

рак, сом, сон, нам, там, дам, ком

г) со стечением согласных

Речевой и наглядный материал:

Ста, дро, тру, мло, кру, мто

д) слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог

Речевой и наглядный материал:

Ма – мя, лу – лю,

та – тя, ра – ря,

са – ся, зу – зю,

кА – кю, до–де

е) оппозиционные слоги

Речевой и наглядный материал:

СА – за, па – ба,

та – да, ку – гу, ши – жи, во – фо

3. Диктант слов различной структуры

Речевой и наглядный материал: куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть.

4. Запись предложения после однократного прослушивания

Речевой и наглядный материал: На лужайках зеленая трава.

5. Диктант из текста

Речевой и наглядный материал:

Наша школа большая. Всюду тихо. Идут уроки. Наш класс светлый. У доски Дима. Дима пишет. Мы тоже пишем в тетрадях.

6. А. Списывание рукописными буквами с печатного образца
слов

Речевой и наглядный материал:

бант, насмешка, ус, несет, ножницы, скворец, гнездо, морковь
предложений

Речевой и наглядный материал:

Вот замелькали в воздухе белые пушистые снежинки
текста

Речевой и наглядный материал:

В Москве Москва – центр страны. Хороша Москва летом. Зеленые деревья украшают город. В садах и на бульварах много цветов.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО

в) написать одно–, двух–, трех–, четырехсложные слова

г) подписать предметные картинки (слова)

Речевой и наглядный материал:

груша, яблоко, ножницы, свеча, заяц, помидор, огурец, тарелка, луна, куст, речка, трактор

д) придумать предложение и записать его

е) дать подписи к сюжетным картинкам (предложения)

Речевой и наглядный материал:

сюжетные картинки: девочка поливает цветы, мальчик играет с собакой

ё) составить предложения из данных слов и записать их

Речевой и наглядный материал:

под, лежит, заяка, кустом; дождя, после, лужи; на, листья, береза, пожелтели

ж) составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок

Речевой и наглядный материал:

сюжетные картинки

з) составить и записать рассказ на определенную тему

Анализ ошибок письма проводился по следующей схеме:

I. ДИСГРАФИЧЕСКИЕ

1. Ошибки в звуковом составе слова

а) замены гласных;

б) замены согласных;

в) пропуски гласных;

г) пропуски согласных;

д) пропуски слогов и частей слова;

е) перестановки;

ё) вставки;

ж) раздельное написание частей слова

2. Лексико - грамматические

- а) замена слов по звуковому сходству;
- б) замена слов по семантическому сходству;
- в) пропуски слов;
- г) слитное написание слов;
- д) нарушение согласования;
- е) нарушение управления;
- ё) неправильное обозначение границ предложения

3. Графические

- а) замена букв по количеству элементов;
- б) замена букв по пространственному расположению;
- в) зеркальное письмо букв

II. ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ

Ошибки на правила правописания в соответствии с программными требованиями того класса, в котором обучается ребенок.

Таким образом, организация обследования устной речи и письма, у младших подростков с нарушениями интеллекта была успешно организована. Была отобрана группа учеников, для проведения констатирующего эксперимента. Так же были подобраны методики для обследования детей.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования

Логопедическое обследование учащихся начиналось с изучения педагогической документации, предоставленной учителем – логопедом; медицинской документации на обследуемых подростков предоставлено не было, однако заключения медико – педагогической комиссии по каждому ребёнку были указано учителем – логопедом в устной форме. Троем

подросткам был выставлен диагноз «умственная отсталость умеренной степени», семь имели диагноз «умственная отсталость лёгкой степени».

Были составлены индивидуальные протоколы обследования, включающие ФИО (далее кодированы «Имя Ф.»), дату рождения, возраст (полных лет).

Характеризуя речь учеников в общем, учитель – логопед отметила, что подростки обследуемой группы обладали маловыразительной, не внятной речью, произносили отдельные слова с искажением, выражались в основном простыми словосочетаниями, при общении дети использовали в основном не распространённые предложения.

При обследовании развития общей моторики у обследуемой группы было отмечено множество неточностей, недочётов, ошибок при выполнении заданий; задания выполнялись не в полном объёме.

Все обследуемые, при исследовании двигательной памяти, переключаемости движений – совершали ошибки, разнообразные по характеру и количеству; при исследовании произвольного торможения – обследуемые с заданием не справлялись. Никто из учеников правильно выполнить задания данного блока обследования не смог.

При обследовании моторики пальцев рук, у учащихся отмечалось недостаточное координирование движений, замедленность темпов выполнения, напряженность пальцев, одновременное сгибание нескольких пальцев, движения плавные. Так же были трудности с пониманием словесных инструкций. Синкинезии рук наблюдались у двух учащихся. Это Олег Н. и Алеша И.

При обследовании органов артикуляционного аппарата в изучаемой группе были выявлены отклонения у нескольких детей: Олег Н., Алесей И., Захар К., Кирилл Н. У данных детей всегда приоткрыт рот, отмечается саливация при разговоре, прикус сформирован неправильно.

При исследовании двигательных функций артикуляционного аппарата у учащихся были выявлены ошибки в двигательной функции губ – Кирилл Н., Олег Н., Захар К., Алеш И., Максим С.; эти ребята выполняли движения неправильно, наблюдалось чрезмерное напряжение мышцы, смыкание губ с одной стороны не удавалось; саливация присутствовала у всей группы.

При исследовании двигательной функции челюсти у большинства подростков наблюдалось недостаточный объём движений нижней челюсти, наличие содружественных движений и саливация.

При исследовании двигательной функции языка у всей группы подростков отмечено неправильное выполнение заданий. Движения языка имели недостаточный диапазон, язык двигался неуклюже, всей массой, медленно, не точно; имелись отклонения языка в сторону, присутствовала саливация. У ребят не получалось удерживать язык в определённом положении.

При исследовании двигательной функции мягкого нёба у подростков возникали трудности в задании «надуть щёки при высунутом между зубами языке». Выполнили задание: Иван Т., Сергей К., Эдик Х.

При исследовании силы выдоха, выявлено, что для данной группы детей характерен слабый и не продолжительный выдох.

Таким образом, обследование моторики органов артикуляционного аппарата показало наличие затруднений в выполнении заданий, проявляющиеся в неточности выполнения заданий, выполнении заданий не в полном объёме.

При обследовании моторики органов артикуляционного аппарата у всей группы учащихся отмечено не точное выполнение движений, чрезмерное напряжение мышцы, а также саливация.

При исследовании динамической организации движений органов артикуляционного аппарата были выявлены трудности с заданием «широко открыть рот и дотронуться кончиком языка до нижней и верхней губы».

Сделать «чашечку» не смогли Радмил С., Олег Н., Захар К., Максим С., Алексей И.

У всей группы движения артикуляционного аппарата характеризуются как вялые, объём движений не полный, присутствует замена движений, саливация.

Обследуя мимическую мускулатуру, двигательные движения мышц лбас могли сделать два ученика – это Сережа К. и Эдик Х. Исследование движения мышц глаз так же не выполнялись или выполнялись не полностью; некоторые из обследованных смогли лишь подмигнуть (а вернее моргнуть) обоими глазами. Лучшие результаты наблюдались у Сережи К. и Эдика Х.

При исследовании движений мышц щёк не смогли выполнить задания Олег Н., Вова К., Алёша И., Захар К. они не смогла надуть обе щёки, надували по одной (наблюдалось слабость).

При исследовании выражения мимической позы, учащиеся смогли выразить радость – они улыбались. Есть учащиеся, которые не смогли улыбнуться полной улыбкой (даже при демонстрации примера) – это Алёша И. и Олег Н., Кирилл Н – они улыбались вяло, сомкнутыми губами.

При исследовании символического праксиса учащиеся смогли изобразить поцелуй, оскалить зубы, плюнуть; с трудом у них получалось цоканье.

При обследовании произношения звуков, у обследуемой группы отмечается несоответствие звукопроизношения возрасту. Речевая активность недостаточная. Звонкие согласные заменялись глухими. Захар: замена С–СШ., Ц–Ч. Захар звук [С] заменяет звуком [Ш]. Вася демонстрирует «С» и «З» межзубные. Почти все мягкие согласные произносятся твёрдо.

Учащиеся затруднялись использовать в самостоятельной речи, имеющиеся правильные артикуляционные установки. Отмечено правильное использование звуков в самостоятельной речи.

Некоторые учащиеся большинство звуков изолировано произносили правильно, а в речи использовали смазано.

Олег заменяет [Ш] на [С]: мысль – мышшь; [Б] на [Г] : собака – согака; [С] на [Ш]: сито – шито.

Иван использовал мягкие гласные (ремень – рымень), замену звуков (трамвай – транвай).

Просодическая сторона речи сформирована с нарушениями. Речь часто монотонная, маловыразительная, лишена эмоциональных оттенков (Олег Н., Алеша И., Вова К., Кирилл Н). В некоторых случаях речь замедленная (у Алёши), в других (Эдика, Максима) ускоренная. У некоторых детей (Сережи) голос тихий, слабый, немодулированный; у других, более возбудимых детей – голос крикливый, резкий (Захар).

При обследовании слоговой структуры слова, у части обследуемых отмечено небольшие нарушения. У остальных детей нарушение не выявлено.

Учащиеся указывали без ошибок название предметов (даны были картинки) затруднения были в произношении слов «бинокль». Иван – добавил звук: «биноколь». Упрощение стечения слогов отмечено у Эдика «пулемёт – пумёт».

Предложения учащиеся повторяли, как правило, только после повторного произнесения.

У обследованной группы функции фонематического слуха сформированы недостаточно.

Опознать гласные звуки и выделить в них звук «о» смогли все, кроме Алеши И. Услышать согласный звук «к» не смог Олег Н., Алеша И.

При различении фонем близких по способу и месту образования и акустическим признакам некоторыми учащимися были допущены ошибки: Захар (к–г (г–г)), Олег (ве–фе (пе–бе)).

Повторить за логопедом слоговый ряд, допустив одну ошибку смог только Сергей К. Остальные учащиеся путали слоговый ряд, особенно затруднения возникли у следующих испытуемых: Кирилла Н., Алексея И., Олега Н, Максима С.

Все ребята путали слоги как звонкие – глухие, так и шипящие – свистящие.

Выделить исследуемый звук среди слогов смогли Эдик Х., Сережа К. Не справились с заданием Кирилл Н., Олег Н., Алеша И., Радмил С. Определить различия в словах паронимах (по картинкам) смог Эдик Х.

При обследовании звукового анализа и синтеза, ученики испытывали большие трудности. Они не могли определить количество звуков в словах, их последовательность.

Определить количество звуков в словах с подсказками попытался Сережа К. (скажи количество букв в слове?).

Остальные учащиеся определить звуки не смогли.

Первый ударный гласный звук (с подсказкой интонации в голосе) называли все, кроме Алеши.

Выделить согласный звук из начала слова учащиеся попытались с подсказкой. Выделить не смогли Алеша И., Олег Н, Кирилл Н. Определить третий звук в слове и придумать на этот звук слова, учащиеся не смогли.

Назвать последовательность звуков (с подсказкой – «назовите буквы») смог Сережа К., Эдик Х. С заданием перестановки звуков и образование новых слов, учащиеся справиться не смогли.

При обследовании импрессивной речи у учащихся было выявлено, что речь сформирована недостаточно.

При обследовании коммуникативной стороны речи учащиеся называли предметы, находящиеся в классе – мел, доска, парта. Предметы по описанию указывали с наглядностью. Когда были предъявлены «конфликтные картинки» (ворота и ворона) и были произнесены вслух несколько раз эти слова, учащиеся справились с заданием, кроме, Олега Н., Алеши И., Кирилла Н., Захара К. Не все дети понимают признаки предметов, все назвали большой – маленький. Сережа К., Вова К. смогли назвать высокий – низкий.

Цвета учащиеся, в основном, различают (основные).

Указание пространственных наречий выполняют, однако некоторые выполняют вяло, отводят руки не до конца.

При обследовании понимания предложений на выполнение действий, на понимание инверсионных конструкций учащиеся задание выполняют в основном правильно.

Подобрать подходящее слово по смыслу к предложению учащиеся смогли; затруднения возникли у Кирилла Н, Олега Н, Алеши И. Для выполнения задания им потребовалось задать наводящие вопросы.

Исправить предложение «коза принесла корм девочке» учащиеся смогли. Олег ответил: «принесла еду». Не выполнил задание Алеша.

Ученики нашли ошибку в сравнительных предложениях. Закончить предложение учащиеся смогли все, кроме Алеши и Олега – они молчали, даже по наводящим вопросам ответа не было.

При обследовании грамматических форм с заданием у ребят возникли сложности с ответами.

При обследовании понимания логико–грамматических отношений, учащиеся показали картинки верно. У Алёши и Олега возникли затруднения: они не показали картинку с изображением «женщина с собакой» (то есть хозяйку собаки показать не смогли).

Понимание отношений, выраженных предлогами, вызвало у детей затруднение. Ученики называли предлог («в клетки», «за клеткой») тяжело было употребить предлог (перед клеткой, над клеткой).

При обследовании окончаний существительных ребята задание выполняли, но путались. Больше помощи потребовалось Кириллу Н., Олегу Н, Алёше И.

При обследовании понимания форм единственного и множественного числа существительного, ученики с предлагаемыми им заданиями справились. Тяжело в выполнении задания было Алёше И., Кириллу Н, Олегу Н.

При обследовании понимания числа прилагательных у ребят были сложности; они затруднялись соотнести единственное и множественное прилагательные к нужному количеству предметов.

При обследовании понимания рода прилагательных. У учеников так же возникали затруднения; особенно у Кирилла Н., Олега Н. ,Алёши И – эти ребята на все говорили ответ прилагательного мужского рода.

С пониманием единственного и множественного числа глаголов во всей группе детей правильно ответили только двое: Сережа, Вова. Остальные ребята делали ошибки.

Формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени ученики понимают не все, даже с помощью не могли ответить правильно на вопросы. Совсем не справились с заданием Алёша, Олег, Кирилл.

Изменить префиксальные формы группа учеников смогла, показывая картинку (девочка наливает воду, девочка выливает воду) кроме Алёши.

Ребята понимают глаголы совершенного и несовершенного вида (могли назвать действия, которые изображены на картинках). С заданием не справились Алёша, Олег.

При обследовании залоговых отношений у ребят так же были сложности, даже с наводящими вопросами. Ответить правильно не смогли

Алеша, Олег. Олег правильно показал картинки, где одевается мальчик и где девочка причёсывается.

Обследование активного словаря. При обследовании активного словаря у детей были существенные нарушения. Активный словарный запас у ребят не соответствует возрасту, ограничен.

При обследовании обобщающих групп, ребята затруднялись назвать обобщающие группу предметов понятия «одежда», «грибы», «животные», «птицы».

Самостоятельно дополняли ряд слов, относящихся к предметам кухни; не называли ребята Алеша и Вова.

Ребята называли предметы по его описанию, по наводящим вопросам, которые характеризовали зайца и солнце, смогли ответить не все; не правильно ответили Алеша и Кирилл.

Название детенышей, многие из группы отвечала правильно (у ребят это повторялось систематически с учителем–логопедом на уроках). Кирилл не ответил детёныша лошади. Олег не отвел детёныша лошади, коровы. У Алёши ответа не было совсем.

Ребята находили и называли (по наглядности) обобщающие группы. Кирилл, Захар, Олег – не смогли назвать группу верхней одежды, насекомых. Так же Кирилл не назвал группу ягод. У Алёши – ответа не было, он просто не отвечал.

Название признаков предмета, ребята из группы затруднились назвать. Кирилл, Олег, Захар – отвечали на вопросы (смотря на картинки), «ручеек узенький, а река большая», «травка маленькая, а дерево большое». У Алёши ответа не было, кроме как «река – это вода».

У остальных ребят были по две–три ошибки. В основном ребята не сказали, что редька горькая (многие не знают, что такое редька).

Подобрать признаки к предметам ребята так же смогли с трудом. Делали ошибки в описании «какие часы?». Либо молчали, либо показывали

на руки (в это время спонсоры подарили ребятам часы; у них у всех на руках были одеты часы).

Туча – её описали как дождливая, такой ответ был у Эдика. Остальные отвечали – небо (или просто показывали на картинке).

Без особого труда описали ёлку, лимон (желтый). В основном у Алёши ответа не было.

Ребята показывали действия людей, затруднение было сказать, что делает почтальон и сапожник.

Дети отвечали в основном: повар – кушать, почтальон – дает, сапожник – чинит, художник – рисует. Все отвечали по наводящим вопросам и с соответствующими картинками. Алёша знает лишь действия учителя.

В названии действий (кто как передвигается?) ребята делали ошибки. В основном делали ошибки в названии действия кузнечика и ежа.

У Алёши были ответы: «змеи идут», «птицы летают», «кузнечик – кушает», щука – косточка.

В названии действий («кто как кричит?») ребята затруднялись сказать, как кричит голубь и сорока. Алёша ответил: «петух – кукарекает», «ворона каркает», «голубь летает», «сорока улетает».

Обиходные действия (по картинкам) сказать смогли Сергей, Вова, Иван – они сделали по одной – две ошибки.

Название времён года ребята отвечали, глядя на картинки, по последовательности ответил правильно Эдик и Сергей. Алёша, Олег, Кирилл отвечали лишь зима и лето.

В основном называли один признак времен года. Дети путались с заданием подобрать слова с противоположным значением. Большое затруднение было со словами тупой, мокрый, широкий.

Алёша и Кирилл назвал одно противоположное значение к слову большой.

Подобрать синонимы и однокоренные слова к словам не смог ни один ребёнок. Лишь Сережа на слово «лиса» подобрал однокоренное слово «лисёнок».

При обследовании грамматического строя у учеников наблюдалась несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, а иногда и в отказе выполнения заданий, требующих грамматических обобщений.

Задания на выполнение составления предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок ребятам было выполнять сложно. Сергей, Эдик, Иван – эти дети по задающим вопросам старались отвечать, употребляя в основном простые предложения. Остальные дети либо молчали, либо называли предмет, который видели на картинке.

Составить предложения, по опорным словам, ребята не смогли. Иван, Захар – эти ребята назвали словосочетание: «дети пошли».

Составить предложения, по отдельным словам, расположенным в беспорядке ребята кроме Эдика, Сережи – не смогли. Этим ребятам было вслух произнесено несколько раз и после этого с помощью ребята составили предложения.

Подставить недостающий предлог в предложениях смогли Иван, Эдик, Остальные ребята в основном говорили «лампа висит на столе».

Пересказать текст ребята не смогли, некоторые отвечали на вопросы по тексту.

Рассказ из собственного опыта состоял из двух – трёх предложений. Все по наводящим вопросам (Есть ли у тебя любимый праздник? Кто поздравляет? Что дарят?). Алёша отвечать на вопросы не захотел.

Дети неправильно употребляли форму родительного падежа множественного числа существительных: много дерева, много ягоды. Характерными ошибками являются замены полной формы прилагательного именительным падежом (на столике маленький). Средний род глаголов

прошедшего времени в самостоятельной речи употребляется крайне редко, как и род существительных.

Функция словообразования у детей с нарушением интеллекта является менее сформированной, чем словоизменение.

Образование уменьшительной формы существительного в основном дети пользуются суффиксальным способом. Однако количество суффиксов при этом очень незначительно (–ик, –очек, –чик).

Большинство детей отвечали (коверчек, сумочка, лобчик). Трудности проявлялись в образовании прилагательных от формы существительного.

Основные проявления нарушений чтения у детей это: неусвоение букв, побуквенное чтение, у некоторых ребят послоговое чтение, искажение звуковой структуры слова, нарушение понимания прочитанного. Ребята не все знают алфавит, путают буквы, выделять буквы близкие по способу и месту образования большинство ребят не смогли.

Узнать буквы, написанные разным шрифтом, большинство учеников смогли. Указать правильное написание буквы рядом с зеркальным изображением ребята в основном смогли. Ошибки были у Олега, Вовы, Захара. Ребятам было тяжело назвать букву, которая была перечеркнута дополнительными штрихами. При чтении слова ребятам трудно прочитать слоги со стечением согласных и твердыми и мягкими согласными. При обследовании чтения слов детям легче было читать слова с ударением на первом слоге, односложные двусложные и знакомые трехсложные слова. Четырехсложные слова со стечением согласных в слове называли значительные затруднения. При обследовании понимания прочитанного и соотнесения его картинки у ребят старше возникали сложности.

Большие затруднения вызывает чтение и понимание предложений прочитать предложение и выполнить соответствующие действия могли Сергей, Эдик. У остальных ребят было затруднено понимание прочитанного. При повторении предложений дети воспроизводили и его последнее слово

или несколько последних слов. Из всей группы детей читают не по слогам Эдик, Сергей.

Эти ребята с помощью могли пересказать содержание прочитанного текста (в основном по задаваемым вопросам). Остальные ребята, могли отвечать на вопросы по прочитанному, только когда читали вместе, несколько раз. У этих ребят по слоговое чтение. Алеша И. слить звуки в слоги не может. Олег Н. и Кирилл Н., также читают по слогам, постоянно требуется помощь.

На основании результатов обследования устной речи даны следующие логопедические заключения:

1. Вова К.– 10.01.2004,13 лет,7 класс, учится седьмой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия степени.

2. Кирилл Н.,15.08.2005 – 12 лет, 5 класс учится пятый год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с умеренной умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия выраженной степени.

3. Алексей И., 06.08.2004 – 13 лет,5 класс, учится шестой год, в пятом классе оставался на второй год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с умеренной умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия выраженной степени.

4. Олег Н.,04.03.2004 – 13 лет, 6 класс, учится шестой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с умеренной умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия выраженной степени.

5. Сергей К.,19.09.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью.

6. Захар К., 28.01.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия легкой степени.

7. Радмил С., 28.07.2005, 12 лет – 6 класс, учится шестой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью.

8. Иван Т., 25.02.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью.

9. Максим С., 07.07.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия лёгкой степени.

10. Эдик Х., 15.05.2004, 13 лет – 7 класс, учится седьмой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью.

Таким образом, на основании сделанных заключений, можно выделить 3 группы детей. К первой группе относим детей, имеющие логопедическое заключение: системное недоразвитие речевых и языковых средств в сочетании с умственной отсталостью. Это: Сергей К., Радмил С., Иван Т., Эдик Х.

Ко второй группе относим детей, имеющие логопедическое заключение: системное недоразвитие речевых и языковых средств, в сочетании с умственной отсталостью с псевдобульбарной дизартрией выраженной степени. Это: Алексей И., Олег Н., Кирилл.

К третьей группе – относим детей с псевдобульбарной дизартрией лёгкой степени. Это: Вова К., Захар К., Максим С.

2.3. Характеристика нарушений письма у младших подростков с нарушением интеллекта

При обследовании письма у подростков выявлены множественные ошибки в звуковом составе слова, лексико – грамматические, графические и орфографические ошибки. Типы ошибок занесены в таблицу (см. приложение 4).

Обследование письма, как правило, требовало нескольких подходов: наиболее количество подходов потребовалось для обследования Олега Н., Захара К., Кирилла Н. и Алеши И. Эти мальчики быстро уставали, наступало утомляемость, снижалось внимания. Не много написав, они отказывались работать дальше (всегда ждали поощрения). Остальные ребята были более собраны.

При обследовании получены следующие данные:

При обследовании письма по слуху, задание «записать строчные буквы» – большинство ребята смогли, за исключением Алёши И., Олега Н., Кирилл Н. – эти ребята писали очень медленно, им приходилось показывать некоторые буквы (так как они ждали подсказки) отмечались ошибки в виде лишних элементов букв и выхождения букв за пределы строчек.

При обследовании письма по слуху, задание «записать прописные буквы» (1Б) – ребята в основном задание выполнили правильно; ошибки выявлены у Олега Н., Алексея И., Захара К.; Кирилла Н., – у этих ребят отмечались ошибки в виде лишних элементов букв и выхождения букв за пределы строчек, замещения прописных строчными буквами, так же некоторые буквы были написаны, только после показа как они пишутся.

При обследовании письма по слуху, задание «буквы близкие по месту образования и акустическим признакам» (1В) – из всей обследованной группы не написал ничего Алексей И.; Олег Н. – сделал три ошибки; Захар

К. – сделал четыре ошибки; Кирилл Н. сделал три ошибки, вместо буквы Ш написал Ж. Остальные ученики написали правильно.

При обследовании письма по слуху, задание «записать прямые слоги» (2А) – у ребят наблюдалось не правильное написание; совсем с заданием не справился Алексей И., у Олега Н. было две ошибки вместо ба он написал паи вместо ля написал ла. Кирилл Н. сделал ошибки в слогах (ля, ня, мя); Максим С. (надо «шо» записал «шу»); Сергей К – не смог записать «т» и «г».

При обследовании письма по слуху, задание «записать обратные слоги» (2Б) – не смог написать Алексей И.; множество ошибок сделал Кирилл Н. и Олег Н.

При обследовании письма по слуху, задание «записать закрытые слоги» (2В) – не написал Олег Н., Алексей И. Захар К. – написано всё слитно; Максим С. – в слове «сом» замена на «у» (сум).

При обследовании письма по слуху, задание «записать слоги со стечением согласных» (2Г) – у ребят были ошибки, проявляющиеся в добавлении лишней гласной – такие ошибки были у Кирилла Н., Олега Н.; Радмил С. производил замену первых согласных на другие согласные.

Примеры: Кирилл Н. – сыта (ста), дыра (дра); Радмил – записал, добавляя гласную в слов (дро – лро, кру – хру). Иван Т. – ста – сы, дро – тро, тру – тро;

При обследовании письма по слуху, задание «записать слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый» (2Д) – ребята делали ошибки; некоторые добавляли не правильную согласную.

Примеры: Кирилл Н. (написаны правильно только зу–сю, са–ся, до–де, остальные не правильно); Олег Н. правильно записал са–за, та–да, остальные не записать не смог; Иван Т – вместо «до–те» написал «до–де»;

Максим С – «ка–ку» написал как «ка–кю»; Сергей К – сделал ошибки та–тя как та–тю,са–ся как ца–тся; Эдик Х. – надо та–тя,написал та–ся.

При обследовании письма по слуху, задание «опозиционные слоги» (2Е) – ребята делали ошибки; наибольшее количество ошибок у Кирилла Н.,Олега Н.,Салимова М.;

Примеры: Вова К. – вместо ку–гу не написал ничего, вместо жи–ши – написал гу–ши.; Максим С – вместо «па–ба» написал «па–пя», вместо «ку–гу», написал «ку–кю»;

При обследовании письма по слуху, задание «диктант слов различной структуры» (3) Это задание вызвала наибольшее затруднение – все обследованные делали ошибки (замена гласных, замена согласных, пропуски гласных, пропуски согласных).

Пример: Захар К. – в середине слова писал заглавные буквы (СКворец, хороШа, украшает).

При обследовании письма по слуху, задание «записать предложения после однократного прослушивания» (4) – при однократном прослушивании сделать запись текста ребята не смогли, приходилось диктовать несколько раз; при однократном прослушивании смог записать текст Сережа К.

Пример: Захар К. – пропуск предлога «в» (пишет в тетради – пишет тетради).

При обследовании письма по слуху, задание «диктант из текста» (5) – ребята выполняли с ошибками; так же были пропуски согласных, пропуски гласных; были пропущены предлоги; отмечалось написание предлогов вместе; у многих не соблюдались границы предложения, буквы выходили из за строк.; лучше всех написал диктант Эдик Х.; хорошо выполнил задание Радмил С. – пропустил одно слово.

При обследовании письма задание «списывание рукописными буквами с печатного образца слов» (6А) – ребята выполняли с ошибками; без ошибок записали Эдик Х., Максим С., Радмил С.

Примеры: Сергей К. записал «морковь» как «моркоф». С заданием не справился Алеша И. У Олега было написано почти все слитно, трудно разобрать что написал. Кирилл все предлоги записал вместе. Этим мальчикам приходилось диктовать некоторые слова побуквенно.

При обследовании письма задание «списывание рукописными буквами с печатного образца предложений» (6Б) – ребята выполняли с ошибками; без ошибок записал Максим С., Эдик Х., Радмил С.; ошибки заключались в пропуске предлога «в». Алеша не справился с заданием. Олег Н. и Кирилл Н. им пришлось продиктовать несколько раз.

При обследовании письма задание «списывание рукописными буквами с печатного образца текста» (6В) – без ошибок выполнили Эдик Х, Максим С. С Сережа К. Остальные сделали множества ошибок.

При обследовании самостоятельного письма, задание п.7 «в) написать одно-, двух-, трех-, четырехсложные слова» – самостоятельно сложные слова придумать никто из детей не смог Олег Н., Алеша И. Кирилл Н. не записали эти слова, другим детям слова были продиктованы и дети записали их самостоятельно. Некоторые дети делали в них ошибки. Пример: Иван Т. – лестница – леница.; Вова К. – пропуск в слове «сторожевой 2 гласную «е».

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «г) подписать предметные картинки (слова)» – некоторые ребята сделали ошибки (см. приложение 5)

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «д) придумать предложение и записать его» – Справился с заданием Сережа К., Эдик Х. смогли только простые предложения, преимущественно с подсказками.

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «ё) составить предложения из данных слов и записать их» у Олега Н., Алеши И., Кирилла Н., Захара К. были ошибки, ребята самостоятельно выполнить задание не смогли. Предложения были составлены с помощью.

При обследовании самостоятельного письма, п. 7 задание «ж) составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок» – задание полностью самостоятельно выполнить не смог из ребят ни никто; составляли по 2–3 предложения по наводящим вопросам. (Какое время года на картинке? Что делают ребята? Кого вы еще видите на картинке? Ребята смогли попытаться сочинить рассказ из двух – трех предложений, однако запомнить его не смогли путались. В предложении у ребят наблюдались нарушение согласования и управления, затруднялись подобрать нужный предлог. Самостоятельно составил рассказ Сергей К.. Особенное затруднение возникло у Захара К., Олега Н., Кирилла Н.

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «з) составить и записать рассказ на определенную тему» – ребятам было выполнить ещё сложнее; задание выполнялось по наводящим вопросам. Пример: Олег Н. – были заданы вопрос: «какое время года твоё любимое?», «что любишь зимой делать?», составил два простых предложения с помощью, отвечая на приведённые вопросы. В большинстве были заданы вопросы какой праздник твой любимый? Почему? Отвечая на них, получился мини рассказ из двух–трех предложений. Общии статистика обследования письма представленны в приложении (см. приложение 6 и 7).

Таким образом, на основании результатов обследования письма даны следующие логопедические заключения.

1. Вова К.– 10.01.2004, 13 лет, 7 класс, учится седьмой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Псевдобульбарная дизартрия. Акустико–фонематическая, артикуляторно–фонематическая, оптико–пространственная дисграфия.

2. Кирилл Н. 15.08.2005 , 12 лет, 5 класс учится пятый год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с умеренной умственной отсталостью. Псевдобульбарная

дизартрия выраженной степени. Акустико–фонематическая, артикуляторно–фонематическая, оптико–пространственная дисграфия.

3. Алексей И. – 06.08.2004, 13 лет, 5 класс, учится шестой год, в пятом классе оставался на второй год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с умеренной умственной отсталостью. Псевдобульбарная дизартрия выраженной степени. Аграфия.

4. Олег Н. – 04.03.2004, 13 лет, 6 класс, учится шестой год; системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с умеренной умственной отсталостью. Псевдобульбарная дизартрия выраженной степени. Акустико – фонематическая, артикуляторно–фонематическая, оптико – пространственная дисграфия.

5. Сергей К. – 19.09.2004, 13 лет, 7 класс, учится седьмой год, системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Акустико – фонематическая, оптико – пространственная дисграфия.

6. Захар К. – 28.01.2004, 13 лет, 7 класс, учится седьмой год, системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия легкой степени. Акустико–фонематическая, артикуляторно–фонематическая, оптико–пространственная дисграфия.

7. Радмил С. – 28.07.2005, 12 лет, 6 класс, учится шестой год, системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Акустико – фонематическая, оптико – пространственная дисграфия.

8. Иван Т. – 25.02.2004, 13 лет, 7 класс, учится седьмой год, системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Акустико–фонематическая, оптико – пространственная дисграфия.

9. Максим С. - 07.072004,13 лет, 7 класс, учится седьмой год, системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью; псевдобульбарная дизартрия лёгкой степени. Акустико - фонематическая, артикуляторно-фонематическая, дисграфия.

10. Эдик Х. 15.05.2004,13 лет, 7 класс, учится седьмой год. системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Акустико-фонематическая, оптико - пространственная дисграфия.

На основании сделанных логопедических заключений, письменной речи выделяем три группы детей.

К первой группе относим детей с акустико - фонематической, артикуляторно-фонематической, оптико-пространственной дисграфией. Это: Кирилл Н., Олег Н., Максим С, Захар К., Вова К

Ко второй группе относим детей с акустико-фонематической, оптико - пространственной дисграфией. Это: Сергей К., Радмил С., Иван Т., Эдик Х.

К третьей группе относим ученика с аграфией - это Алеша И.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Таким образом, по результатам проведения констатирующего эксперимента, у обследуемой группы детей видим существенные нарушения устной и письменной речи. Обследования состояния общей моторики учеников, ни показала в норме ни одного учащегося. Обследуя моторику пальцев рук, мы наблюдали у всех детей напряженность, скованность движений. В обследовании органов артикуляционного аппарата у детей так же встречались отклонения в виде неровных зубов, неправильного прикуса. Функции фонематического слуха, у обследуемых детей сформированы недостаточно.

Одно из самых тяжелых заданий, при обследовании устной речи, у учеников было: проанализировать звуковой анализ слова. У всех ребят

возникли трудности с этим заданием. В обследовании понимание речи у учеников были трудности с названием признаков предмета, с пониманием инверсионных конструкций, с пониманием грамматических форм, с пониманием сложных предложений.

При обследовании понимание речи, у большинства ребят выявлено послоговое чтение. Очень трудно им дается пересказ прочитанного.

Только у троих детей, наблюдается чтение не по слогам, они читают бегло, но чтение у ребят без интонации, не видят знаков препинания, делают неправильное ударение.

Обследуя письмо, в большинстве возникали трудности с диктантом и самостоятельным выполнением задания. Общие результаты в бальной системе представлены в таблице номер (см. приложение 6), результаты же в процентном соотношении и статистика общих данных представлены (см. приложение 7). Никто из ребят не смогли составить самостоятельно рассказ из серии картинок. Некоторые мальчики пытались составить, но только по наводящим вопросам. У них получились по два – три простых предложения. Это задание выполняли в основном, делая ошибки управления и согласования. Чтобы записать эти предложения они были продиктованы (записать по памяти им было тяжело).

Задание составить текст на определенную тему, было для них еще сложнее, чем составить текст по сюжетным картинкам. Без наводящих вопросов, задание не смог выполнить ни один ученик.

Почерк у большинства детей не опрятный, у многих не понятен. Дети не соблюдают границ предложения, буквы выходят за строчки.

У большинства детей наблюдается нарушение структуры предложения, это проявляется в пропуске слов, их слитном написании либо раздельном. Все эти ошибки характеризуются стойкостью.

У всех обследуемых детей, дисграфия проявляется в сложном виде:

1) акустико - фонематическая, артикуляторно - фонематическая, оптико - пространственная дисграфия.

2) акустико–фонематическая, оптико - пространственная дисграфия.

3)Аграфия.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

3.1. Теоретические основы формирующего обучающего эксперимента

Анализ психолого–педагогической литературы по проблеме исследования и результаты констатирующего эксперимента привели нас к убеждению, что у младших подростков с нарушением интеллекта необходимо проводить коррекцию дисграфии.

Общая целевая установка формирующего обучающего эксперимента заключалась в коррекции дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта.

В ходе экспериментального обучения мы учитывали следующие принципы.

Принцип преемственности и комплексности в коррекционной работе логопеда, позволял осуществлять воздействие на учеников не только непосредственно в ходе специальных занятий, но и в течение всего времени пребывания детей в детском доме – интернате, в различных видах деятельности, режимных моментах, на прогулке, в свободное от занятий время.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития детей с нарушениями интеллекта определялся осуществлением коррекционного воздействия не только на речевую деятельность, но и на неречевые процессы, личности ребенка в целом.

Осуществление дифференцированного и индивидуального подхода было необходимо в связи с неоднородностью структуры нарушений детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталостью, различным уровнем понимания речи.

Реализация дифференцированного и индивидуального подхода осуществлялась в форме индивидуальных коррекционных занятий, которые давали возможность варьировать их содержание, дифференцированно подходить к выбору адекватных приемов работы с каждым ребенком.

Принцип закрепления речевых навыков в условиях естественного речевого общения предполагал моделирование различных коммуникативных ситуаций на коррекционных занятиях и вне их.

Деятельностный принцип означал организацию активной деятельности детей при реализации, которой создавались условия для ориентировки ребенка в различных ситуациях.

Личностный принцип обуславливал учет индивидуальных особенностей, формирование эмоционально оптимистического настроения личности детей с нарушениями интеллекта в процессе коррекционных – методического воздействия.

Логопедическая работа с детьми младшего подросткового возраста с нарушениями интеллекта, строилась и с учетом общедидактических принципов, совокупность которых и своеобразие их реализации применительно к данным детям, определили направления, приемы и организационные формы коррекционного обучения.

Соблюдение принципа научности коррекционного воздействия основывалось на современных требованиях обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта, использовании новых научных данных о возможностях совершенствования логопедической работы.

Принцип доступности предусматривал учет возрастных и коммуникативных особенностей детей с нарушениями интеллекта.

Реализация принципа систематичности и последовательности предполагала постепенность воздействия, чтобы все последующие задания основывались на использовании навыков, сформированных на основе предыдущих. Это позволяло закрепить полученные знания и способности,

расширить и углубить их и на этой основе сформировать новые умения детей.

При устранении нарушений письма руководствовалась основными принципами коррекционной работы, рекомендованными Р. И. Лалаевой:

1. Принцип комплексности. Нарушения письма тесно связаны с нарушениями устной речи, поэтому логопедическое воздействие охватывало весь комплекс речевых нарушений (устную речь и письмо);

2. Патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушения письма. Система логопедической работы направлена на преодоление различных механизмов нарушения: при акустико–фонематической дисграфии – развитие слуховой дифференциации звуков в речи; при оптической дисграфии – формирование зрительно – пространственных функций;

3. Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма. У учащихся выявлены грубые проявления нарушений языкового анализа и синтеза, поэтому работа началась с элементарных форм языкового анализа и синтеза (выделение звука на фоне слова, определение первого и последнего звука), далее работа была направлена на развитие сложных форм (определение количества, последовательности, места звука в слове);

4. Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие. У учащихся наблюдается недоразвитие слуховой дифференциации звуков речи, поэтому формирование функциональной системы проводится с опорой на зрительные и кинестетические движения.

5. Принцип поэтапного формирования умственных действий (по А. Н. Леонтьеву, П. Я. Гальперину, Д. Б. Эльконину). Правильное письмо возможно лишь при сформированности многих операций во внутреннем плане (в частности, фонематического анализа, дифференциации фонем, соотношения звука с буквой). В связи с этим формирование,

например, звукового анализа и синтеза осуществляется постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовая схема слова), затем в плане громкой речи и, наконец, во внутреннем плане (например, придумывание слов с определенным количеством звуков). Таким образом, постепенно происходят внешние действия на внутренние фонематического анализа;

6. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому). Постепенное усложнение заданий и речевого материала проводится с учетом психологических особенностей умственно отсталых детей. Новые, более сложные задания первоначально даются на простом речевом материале. И только тогда, когда было сформировано и автоматизировано то или иное умственное действие, переходим к его выполнению на более сложном речевом материале.

7. Принцип системности. Методика устранения дисграфии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих овладение письмом, использование каждого метода определяется целью, задачами логопедической работы, его местом в общей системе коррекционного процесса;

8. Онтогенетический принцип предполагает учет последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе. Так, последовательность работы со звуками и буквами опирается на порядок появления и формирования звуков в онтогенезе;

9. Принцип деятельностного подхода показывает необходимость собственной деятельности по усвоению материала, опору на учебную форму деятельности;

10. Принцип контроля. Осуществляется постоянный поток обратной сигнализации, который обеспечивал слияние выполняемого действия с исходным намерением и своевременную коррекцию допускаемых ошибок.

При коррекции нарушения письма учитываются также общие дидактические принципы: доступности, сознательности, наглядности, индивидуального подхода и другие.

Индивидуальная и дифференцированная работа на уроке. Задание, как правило, должен выполнять каждый ребенок в соответствии со своими возможностями и с использованием необходимой помощи педагога.

Обязательная эмоциональная положительная оценка учителем малейших достижений ребенка. Вся коррекционная работа имела воспитывающий характер и была направлена на всестороннее развитие личности и речи ребенка.

Вся учебно–воспитательная работа с умственно отсталыми детьми должна проводиться систематически и строиться так, чтобы обучение, по любому предмету, каждое воспитательное мероприятие носили коррекционно – воспитательный характер.

Таким образом, логопедическое воздействие при работе с младшими подростками с нарушением интеллекта должно строиться на следующих принципах: учёт единства диагностики и коррекции, опоры на закономерности онтогенетического развития, принцип связи речи с другими сторонами психического развития, принцип закрепления речевых навыков в условиях естественного речевого общения, принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании.

3.2. Содержание коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта

Коррекционная работа по преодолению дисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта проводилась 2.11.2016 по 30.05.2017г. Коррекционная работа составлялась для второй группы учеников, в нее входят Сережа К., Эдик Х., Иван Т., Радмил С., с логопедическим заключением: системное недоразвитие речи, акустико–фонематическая, оптико–пространственная дисграфия.

Рассматривая акустико–фонематическую дисграфию, о механизмах ее возникновения многие исследователи не пришли к единому мнению. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания. Чаще всего механизм этого вида дисграфии связан с неточностью слуховой дифференциации звуков, то есть для письма необходима более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи. В других случаях у детей с этим видом дисграфии имеется неточность кинестетических образов звуков, которая препятствует правильному выбору фонемы и ее соотнесению с буквой. Основой логопедической работы по преодолению акустико–фонематической дисграфии у учащихся явилась методика Р. И. Лалаевой. Для коррекционной работы с детьми был составлен план.

Перспективный план коррекционной работы по преодолению акустико – фонематической дисграфии.

- 1) Активизация познавательной деятельности.
- 2) Развитие общей моторики, речеслухового внимания.
- 3) Развитие фонематического восприятия.
- 4) Обучение пространственным и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

5) Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также кинестетические тактильные ощущения.

6) Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

7) Определение положения звука по отношению к другим звукам.

Активизация познавательной деятельности необходимое условие для эффективности логопедических занятий. У детей с нарушением интеллекта наблюдается недоразвитие всех высших форм познавательной деятельности. (внимание, мышление, памяти, восприятия, незрелость эмоционально-волевой сферы.) По этому, в занятия включаем задание на развитие всех опознавательных сторон (см. приложение 8). Поиск и использование активных форм, методов и приемов обучения являются одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса. На этом этапе коррекционной работы, важно установить эмоциональный контакт с ребенком, добиться положительного отношения к логопедическим занятиям, снять напряжение (если оно имеется), развить предпосылки позитивного общения. При подборе содержания логопедических занятий необходимо учитывать:

- принцип доступности
- не допускать излишнего упрощения материала
- содержание должно соответствовать психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. В коррекционно – логопедической работе мы должны применять наиболее приемлемые методы обучения:

- объяснительно - иллюстративный
- репродуктивный
- частично поисковой
- коммуникативный

–методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

Вводить в обучение задание, в основе которых лежат элементы творческой или поисковой деятельности. Мотивация ребенка, в успешном обучении играет большое значение в занятиях. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей обучающегося.

Для развития общей моторики в структуру логопедического занятия включаем:

- а) Артикуляционную гимнастику (маляр, заборчик, чашечка, лопатка)
- б) Разные физические минутки развития общей моторики, а так же предлагаем детям игру «Будь внимателен» – где движения ассоциативно связаны с символом звука.

Фонематическое восприятие – это слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов во внутреннем их проговаривании. (Д.Б. Эльконин).

Коррекционно–логопедическая работа проводится в три этапа: Подготовительный, основной, заключительный.

Задачи подготовительного этапа:

- развитие слухового и зрительного внимания.
- развитие слуховых дифференцировок.
- развитие фонематического слуха и восприятия.
- уточнение артикуляции звука в слуховом и произносительном плане.

В большинстве случаев, при акустико–фонематической дисграфии, замены букв обусловлены нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Причина этого является нарушение слуховой дифференциации. Поэтому работу по дифференциации смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения.

Работа по развитию фонематического слуха проводится по следующему плану:

1) Оpozнание изучаемого звука в чужой речи. Предлагаются различные стихи, считалки чтобы звук, который изучают, встречался чаще всего.

2) Далее предлагается ученикам опознать изучаемый звук. Ученик, прослушав слоговой ряд должен поднять изучаемый звук (букву).

3) Далее в работу включаем слоговые дорожки, прослушав их, ученик так же поднимает карточку с изучаемой буквой.

4) Ученику дается изучаемый звук в составе слова. Прослушивается ряд слов, которые содержат и не содержат изучаемый звук. Ученику предлагается не просто услышать, но и запомнить, а затем повторить слова, в которых есть изучаемый звук (снег, сосулька, ком лис; желательно одной тематике).

5) Ученик учится опознавать звук, руководствуясь восприятием звука и его артикуляцией, но на основе собственных представлений. Выкладываются карточки, ребенок должен отобрать карточки, в названии которых имеется изучаемый звук.

Когда ученик закрепит выше перечисленный материал, проводится работа по включению звука в фонематический анализ.

Основываясь на принципы поэтапного формирования умственных действий, Р. И. Лалаева выделяет следующие этапы формирования функции фонематического анализа:

Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства. Предлагаем ученику картинки слово–названия которой необходимо проанализировать, графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Так же используем фишки. Сначала даются детям односложные слова (мак, кот, дом, лук).

Второй этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане. На этом этапе картинка предмета не показывается. Ученики называют слово, определяют по порядку звуки и их количества.

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане. На этом этапе ученики определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. (Отберите картинки, в которых два слога). При этом первоначально предлагаем ученикам:

1) Даются слова состоящие из двух гласных– ау; уа Какой первый звук?

2) Односложные слова «сом» «мак».

3) Двухсложные слова из двух открытых слогов (лупа, мама).

4) Двусложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов (сахар, диван)

5) Отрабатываем двусложные слова со стечением согласных (лампа, карман)

6) Отрабатываем односложные слова со стечением согласных в начале слова (врач, стол)

7) Отрабатываем односложные слова со стечением согласных в конце (тигр, волк)

8) Отрабатываем трехсложные слова (летчица, корова, белизна).

Последовательность работ по развитию фонематического восприятия ведется в следующей последовательности:

– Учим выделять ударный гласный звук в начале слова (имена: Аня, Оля)

– Выделение первого согласного из слова. Берутся звуки, которые можно «потянуть» (сад, сахар).

– Выделение конечного согласного и гласного из слова.

– Выделение ударного гласного из слова в многосложных словах (машина, малина)

– Обучение способам сложного звукового анализа и синтеза.
Определить количество, последовательность, место звука в слове.

После того, как ученики усвоили данный материал, вводим упражнение с фишками разного цвета: гласные – красный цвет, твердые согласные – синий цвет и для мягких согласных – зеленые фишки. Затем переходим к работе по формированию у учеников умения выделять звуки, входящие в состав слога. Начинать рекомендуется с закрытых слогов: ак, ас, ос, ус и так далее, так как они смешиваются в произношении меньше, чем открытые. Затем предлагаем ученикам работу с открытыми слогами: ка, са, со, су. Далее берутся слоги, которые содержат согласный – гласный – согласный (лас); затем слог со стечением согласного.

Далее используем упражнения по определению места звука в слове.
Даем ученикам задания:

– Разложи картинки в три ряда в названии которых есть звук (С), в первый ряд положи картинки, в названии которых звук (С) в начале слова, во второй ряд положи картинки, в названии которых звук (С) в середине слова, а третий ряд чтобы звук (С) был в конце слова (соловей, сова, буреизвестник, пеструха, бестянки, синица).

Далее даем ученикам упражнение на развитие слогового анализа и синтеза: – Уточняется, как ребенок усвоил гласные и согласные звуки, об основных признаках их различия. (В чем отличия) Выделяем гласные звуки из слога или слова. Для начала берутся односложные слова (ус, дом, кот, ум). Ученики должны определить где находится гласный звук в начале слова, в середине или в конце. Используются графические схемы. Далее даем на анализ и синтез слова:

– Назовите гласные в слове (лу́жа, кана́ва) ребята записывают гласные звуки слова.

– Выделите гласный звук в слове и найти соответствующую букву.

– Разложите картинки под определенным сочетанием гласных (окна, рука, лужа, лапа, сумка). Предлагаются схемы а ____ а, у ____ а, о ____ а.

– Повторите слова по слогам, сосчитайте, сколько слогов в слове.

Разложите картинки в два столбика в первый, где в слове два слога, а во второй слова с тремя слогами (слива, дорога, забор, борода, змея, игла, бумажка).

– Выделите первый слог из названий картинок, запишите его.

– Посмотрите на картинку и на слово выложенное ниже, скажите кокой слог пропущен? (са..ка, ма..на).

– Вам даны слоги, составьте из них слова (нок, уте; нок, ле, цып; ца, си, ни).

Для работы с предложениями даются задание: выделите из предложения слова состоящие из трех слогов и запишите его. (Машина была красного цвета. На окне стояла мимоза). На этом подготовительный этап закончился и мы переходим к основному этапу коррекционной работы.

Задачиосновного этапа:

– Развитие слухового и зрительного внимания.

– Развития фонематического анализа и синтеза.

– Развития слуховых дифференцировок.

Работа по формированию звукопроизносительной дифференции конкретных пар смешиваемых звуков строится на основе рекомендаций Р. И. Лалаевой и включает два этапа: предварительный этап работы он включает работу над каждым из смешиваемых звуков и второй этап слуховой и произносительный дифференциации смешиваемых звуков. На предварительном этапе уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

1) Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. Обращаем внимание, как произносится (как расположены губы, язык, какая струя воздуха)

2) Выделение звука на фоне слога (научить учеников выделять нужный слог)

3) Умение определить наличия звука в слове.

На этом этапе ученикам предлагаются упражнения для определения наличия звука в слове:

- Поднять соответствующую букву на заданный звук.
- Назовите картинки в которых имеется заданный звук.
- Подобрать к заданной букве картинки, в названии которых имеется соответствующий звук.
- Придумать слова на заданную букву.
- Определить место звука в слове: в начале, середине или в конце.
- Выпишите из предложения слова со звуком (Ш). Мальчик Саша играл в шахматы.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Речевой материал на этом этапе должен включать слова со смешиваемыми звуками.

После закрепления всего материала второго этапа, переходим к третьему – заключительному этапу. На этом этапе закрепляем полученные знания.

Нарушение письма у ребенка носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не на устранение изолированного дефекта. По оптико–пространственной дисграфии проводится так же комплекс коррекционных занятий.

Перспективный план коррекционной работы:

- 1) Активизация опознавательной деятельности
- 2) Развитие общей моторики, зрительно–пространственной ориентации.
- 3) Развитие произвольной моторики пальцев рук.

4) Развитие функций фонематического слуха и навыков звукового анализа.

5) Развитие и совершенствование лексико–грамматической стороны речи.

6) Развитие навыков письма (коррекция оптической дисграфии)

Активизация познавательной деятельности необходимое условие для эффективности логопедических занятий. У детей с нарушением интеллекта наблюдается недоразвитие всех высших форм познавательной деятельности (внимание, мышление, памяти, восприятия, незрелость эмоционально–волевой сферы). Поэтому в занятия включаем задание на развитие всех опознавательных сторон (см. приложение 8). Поиск и использование активных форм, методов и приемов обучения являются одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно–развивающего процесса. На этом этапе коррекционной работы, важно установить эмоциональный контакт с ребенком, добиться положительного отношения к логопедическим занятиям, снять напряжение (если оно имеется), развить предпосылки позитивного общения. При подборе содержания логопедических занятий необходимо учитывать:

- принцип доступности
- не допускать излишнего упрощения материала
- содержание должно соответствовать психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. В коррекционно – логопедической работе мы должны применять наиболее приемлемые методы обучения:

- объяснительно–иллюстративный
- репродуктивный
- частично поисковой
- коммуникативный
- методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

Вводить в обучение задание, в основе которых лежат элементы творческой или поисковой деятельности. Мотивация ребенка, в успешном обучении играет большое значение в занятиях. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей обучающегося.

Для развития общей моторики в структуру логопедического занятия вносим этапы занятия:

а) Артикуляционную гимнастику (маляр, заборчик, чашечка, лопатка и так далее)

б) Физическую минутку, в которую включаем задание на развитие статической, динамической координации движений, а так же задание на пространственную ориентацию. «Мы пляшем», «На лесной опушке», а так же применять различные «коврики» для координации движений.

Для развития моторики пальцев рук, вносим в структуру занятия этапы на развитие тонкой моторики пальцев рук. Эти задания даются на разнообразность движений, в которых участвуют мелкие мышцы. Эти движения безусловным рефлексом не являются, они требуют специального развития. В эти занятия включаем: лепку из пластилина (лепим букву), составление аппликаций, рисование, раскраска, нанизывание бус, конструирование из мелких деталей, выкладывание букв из бобов и так далее. Применяем различную гимнастику для рук, например:

1) Выпрямить кисть, плотно сомкнуть пальцы и медленно сжимать их в кулак. Поочередно выполнять каждой рукой.

2) Руку плотно положить на стол ладонью вниз и поочередно сгибать пальцы: средний, указательный, большой, мизинец, безымянный. Выполнять поочередно каждой рукой.

Для развития функций фонематического слуха и навыков звукового анализа. Этапы и последовательность коррекции фонематических процессов:

Подготовительный – уточняемсохранные и наиболее простые звуки. На базе звуков которые поставлены будем ставить другие звуки.

Коррекция дифференцированных звуков и параллельно (погрози мне пальчиком если я скажу звук (С) не правильно, так же со слогами, словами, предложениями (желательно берется одна тема).

Дифференциация звуков. В большей степени будем развивать фонематическое восприятие, звуко–слоговой анализи синтез.

В дальнейших занятиях учим ребенка различать слова с данным звуком, среди других слов. Применяем говорящие азбуки. Для занятий на дифференциации звуков применяем слова гдеглухие и звонкие; мягкие или твердые, учимся писать их в два столбика в тетради. Учим выделять детей твердые звуки синим цветом, мягкие зеленым. Постепенно усложняем задание, обучаем звуко–слововому анализу и синтезу:

1) Даются слова, состоящие из двух гласных (ау) какой первый? какой второй?

2)Даются односложные слова (сом, мак)

3) Даются двусложные слова.

4)Даются словас открытыми и закрытыми слогами.

5) Отрабатываются двусложные и трехсложные слова.

При оптическойдисграфии у младших подростков с нарушением интеллекта наблюдаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико–пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв.

В связи с этим при устранении таких нарушений письма проводится коррекционная работа в следующих направлениях:

Уточнение и расширение объема зрительной памяти.

Это имеет большое значение при забывании букв. В этом случае необходимо соблюдать определенные правила знакомства ребенка с новой буквой:

- выделить звук из слова.
- демонстрация буквы с многократным прописыванием и проговариванием.
- связь зрительного образа буквы со знакомым предметом.
- применение поли сенсорной методике.

Развитие зрительного восприятия и узнавания.

На предметном уровне:

- соотнесение фигуры по цвету, форме, размеру.
- узнавание контурных наложенных букв.
- Сравнение одинаковых и отличительных фигур.

Формирование буквеного гнозиса:

- найдинужную букву среди других.
- обведи букву.
- найди нужную букву среди заштрихованных.

Формирование пространственного восприятия и представления.

- восприятиясобственного тела.
- формирование пространственных представлений с опорой на правую руку.
- ориентировка на листе бумаги.

Развитие зрительного анализа и синтеза.

- Учим анализировать и составлять структуру буквы.
- синтез букв из элементов.
- сравнительный анализ буквы.
- конструирование букв.

Задание по преодолению оптической дисграфии представлено (см. приложение 9).

Так же представлены три конспекта занятий, которые проводились мною на уроках (см. приложение 10).

Таким образом коррекционная работа строилась с учетом логопедических заключений детей, с использованием специальных методов и приемов, направленных на развитие фонематического слуха, фонематического восприятия, направленных на формирование умений дифференцировать звуки по акустическим признакам выбора букв, обозначающие эти звуки на письме. Устранение оптико-пространственной дисграфии, осуществлялось так же приемами направленными на развитие зрительного гнозиса, мнестиса, пространственных представлений и их речевых обозначений.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольное логопедическое обследование проводилось с 03.09.2017 по 01.10.2017. Отмечено, что подростки контрольной группы существенно продвинулись в речевом развитии; речь стала более выразительная, более внятная. В сравнительной группе сохранялись черты маловыразительной, невнятной речи, слова с искажениями, дети по-прежнему при общении использовали в основном не распространённые предложения.

При обследовании развития общей моторики у контрольной группы было отмечено повышение точности выполнения заданий, стремление выполнить задания в полном объёме; в сравнительной группе дети допускали неточности, недочёты, задания выполняли не полностью, хотя Олег Н. Алеша И. стали выполнять задание точнее, чем раньше.

Ученики контрольной группы при исследовании двигательной памяти, переключаемости движений, выполняли задания более точно; дети

сравнительной группы по-прежнему совершали ошибки, разнообразные по характеру и количеству; при исследовании произвольного торможения – обследуемые контрольной группы справлялись с заданием, однако были ошибки у (Иван Т.).

При обследовании моторики пальцев рук, у учащихся контрольной группы отмечена тенденция к координации движений, улучшение темпов выполнения, однако сохранялись и неточности; в сравнительной группе сохранялись синкинезии рук у Олега Н., Захара К. и Алеши И.

При обследовании органов артикуляционного аппарата в контрольной группе анатомическое строение без отклонений; в сравнительной группе ранее были выявлены и констатированы вновь отклонения у нескольких детей: Олег Н., Алесей И., Захар К., Кирилл Н. (у данных детей частоприоткрыт рот, присутствует саливация при разговоре, прикус сформирован неправильно из – за не ровных зубов).

При исследовании двигательных функций артикуляционного аппарата, у ребят контрольной группы наблюдалось правильное выполнение движений. У учащихся сравнительной группы были выявлены дефекты в двигательной функции губ – Кирилл Н., Олег Н., Захар К., Алеша И., Максим С.; эти ребята выполняли движения неправильно, наблюдалось чрезмерное напряжение мышцы, смыкание губ с одной стороны не удавалось; саливация присутствовала у всей группы.

При исследовании двигательной функции челюсти у ребят контрольной группы выполнение правильное, но недостаточного объема. Большинство подростков сравнительной группы, по-прежнему наблюдалось недостаточный объём движений нижней челюсти, наличие содружественных движений и саливация.

При исследовании двигательной функции языка у контрольной группы подростков отмечено улучшение выполнения заданий, увеличился диапазон движения языка, точность движения языка; учащиеся приобрели навык

удерживать язык в определённом положении, стали контролировать саливацию; у сравнительной группы по - прежнему, движения языка имели недостаточный диапазон, язык двигался неуклюже, всей массой, медленно, не точно; имелись отклонения языка в сторону, присутствовала саливация. У ребят сравнительной группы не получалось удерживать язык в определённом положении.

При исследовании двигательной функции мягкого нёба у подростков контрольной группы сложностей не возникало; у подростков сравнительной группы по-прежнему возникали трудности в задании «надуть щёки при высунутом между зубами языке».

При исследовании силы выдоха, выявлено увеличение силы и продолжительности в контрольной группе; для сравнительной группы по-прежнему был характерен слабый и не продолжительный выдох.

Таким образом, обследование моторики органов артикуляционного аппарата показало существенный прогресс и повышение качества и точности выполнения заданий в контрольной группе; в сравнительной группе – наличие затруднений в выполнении заданий, проявляющиеся в неточности выполнения заданий, выполнении заданий не в полном объёме.

При обследовании моторики органов артикуляционного аппарата у контрольной группы учащихся отмечено повышение точности выполнения движений, а также формирование навыка контроля саливации.

При исследовании динамической организации движений органов артикуляционного аппарата в контрольной группе проблем не выявлено; в сравнительной группе были выявлены трудности с заданием «широко открыть рот и дотронуться кончиком языка до нижней и верхней губы».

Обследуя мимическую мускулатуру у ребят контрольной группы, наблюдаются более точные двигательные движения мышц лба, бровей, глаз, щек. Они без труда показывают улыбку, поцелуй, оскал, плевок, цоконье, только свист у ребят получается не у всех. У учащихся сравнительной

группы отмечено не точное выполнение заданий; объём и качество движений мышц глаз, лба, щек ограничен.

При обследовании произношения звуков, у контрольной группы существенных нарушений не обнаружено. В сравнительной группе сохранялось выраженное несоответствие звукопроизношения возрасту.

Просодическая сторона речи у учащихся контрольной группы скорректировалась; у учащихся сравнительной группы – сформирована с нарушениями – речь монотонная, маловыразительная, лишена эмоциональных оттенков.

При обследовании слоговой структуры слова, у контрольной группы нарушений не выявлено; у сравнительной группы обследуемых сохранились небольшие нарушения.

У контрольной группы отмечен существенный прогресс в формировании фонематического слуха, ребята научились опознавать звук в слоге, в слове. Радмил С., Эдик Х. смогли сделать в умственном плане (двух–трех сложные слова). В сравнительной группе функции фонематического слуха остались по-прежнему не достаточно сформированными.

При обследовании звукового анализа и синтеза, ученики контрольной группы продемонстрировали большие успехи. Они могут определить количество звуков в односложном и двусложном слове, назвать первый ударный звук (в основном в именах), определить последний звук в слове. Так же могут сравнить слова по звуковому составу односложные слова (мак, бак, машина, карзина). Путается в этом задании Эдик Х. и Радмил С. Ученики сравнительной группы имели большие трудности: они не могли определить количество звуков даже в односложных словах, сказать их последовательность.

При обследовании импрессивной речи у учащихся контрольной группы отмечен прогресс, а именно в понимание признаков ученики смогли

сказать признак короткий – длинный, тонкий – толстый, высокий – низкий. Радмил С. правильно ответить узкая – широкая не смог, лучше стало у ребят с пониманием инверсионных конструкций. В то время как у учащихся сравнительной группы речь оставалась сформированной недостаточно.

При обследовании грамматических форм у ребят контрольной группы сохранялись сложности, однако появились элементы критического восприятия собственной речи.

Понимание предлогов у детей контрольной группы трудностей вызвало у Сережи К., Радмила С. им было тяжело соотнести правильную картинку к предлогу «около», «перед». Ученики сравнительной группы путали предлоги, сложными предлогами выражаться не могли.

При обследовании окончаний существительных ребята контрольной группы не много путались. Из сравнительной группы помощь по прежнему потребовалось Кириллу Н., Олегу Н, Алеше И.

При обследовании понимания форм единственного и множественного числа существительного, ученики контрольной группы с предлагаемыми заданиями справились; ученикам сравнительной группы по-прежнему испытывали некоторые сложности.

При обследовании понимания числа прилагательных у ребят контрольной группы в контрольном эксперименте сложностей не возникало; дети сравнительной группы затруднялись соотнести единственное и множественное прилагательные к нужному количеству предметов.

При обследовании понимания рода прилагательных сложности в контрольной группе были отмечены у всех учеников, так же как и сравнительной группы.

С пониманием единственного и множественного числа глаголов у детей контрольной группы отмечены ошибки только у Ивана и Радмила С.; в сравнительной группе все дети делали ошибки, кроме Вовы.

При обследовании залоговых отношений у ребят контрольной группы отмечено улучшение понимания; детям сравнительной группы требовались наводящие вопросы.

Обследование активного словаря. При обследовании активного словаря у детей контрольной группы отмечены улучшения; так дети Сережа К. назвал группу цветы, овощи; Иван Т. назвал группу грибы, одежда при констатирующем эксперименте ученики этих групп не знали. В то время как дети сравнительной группы знают буквально 1–2 обобщающие группы (одежда, животные).

Дети контрольной группы, хорошо называют предметы по его описанию («что сияет? – солнце», «кто скачет? – лошадка» и др.).

Название детёнышей в контрольной группе почти все дети указали правильно, не смог назвать Эдик Х. детеныша лошади, Иван Т. не назвал детеныша лошади и утки. В сравнительной группе у детей возникали затруднения.

Названию признаков предмета в контрольной группе ребята назвали не все, смогли назвать «трава низкая, а дерево высокое»; признаки «сладкая – горькая», правильно ответить не смогли. В сравнительной группе у детей по-прежнему данное задание вызывало затруднения, им требовалась помощь.

В названии действий людей, в контрольной группе не смогли назвать «почтальон», Сережа К. назвал – художник рисует, сапожник чинит, Радмил С. назвал учитель учит. Большое количество ошибок допускали дети сравнительной группы.

Подобрать синонимы и однокоренные слова к словам дети контрольной группы по-прежнему не смогли, лишь Сережа К. подобрал однокоренные слова к слову «лиса» – «лисенок», «коза» – «козленок». Ребята сравнительной группы с заданием не справились.

При обследовании грамматического строя речи у ребят наблюдались улучшения.

Задания на выполнение составления предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок в контрольной группе выполняются с подсказкой.

Составить предложения, по опорным словам, ребята контрольной группы смогли все кроме Радмила С., ему потребовалась помощь.

Составить предложения, по отдельным словам, расположенным в беспорядке ребята контрольной группы смогли (затруднения возникли у Радмила и Эдика – им потребовалась небольшая помощь); ребята сравнительной группы выполнить задание с помощью, Захар К., Олег отказались от выполнения задания.

Подставить недостающий предлог в предложениях смогли все ребята контрольной группы, Радмилу С. потребовалась помощь.

Пересказать текст ребята контрольной группы смогли, но после второго прослушивания; Ивану Т., Радмилу С. в сравнительной группе – преимущественно не смогли, даже после второго прослушивания и подсказок.

Образование уменьшительной формы существительного в основном происходило с помощью суффиксального способа, количество суффиксов при этом очень незначительно (–ик, –очек, –чик).

При обследовании грамматического строя у учеников контрольной группы отмечен прогресс в формировании грамматической стороны речи: уменьшилось количество аграмматизмов. Ребята при составлении рассказа по картинкам стали более внимательны к тому что говорят, задания начинают выполняются самостоятельно. Отказов от выполнения заданий в контрольной группе не было; между тем, в сравнительной группе отмечена несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в

аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, а иногда и в отказе выполнения заданий.

При обследовании чтения в контрольной группе отмечено не большое улучшение, но не смотря на это навык чтения всё же остаётся не сформированным, один мальчик читает бегло Эдик Х. по слогам читает Сережа К., Радмил С., Иван Т. В сравнительной группе – не усвоение букв у Алеши И., послоговое чтение у Вовы К., остальные читают побуквенно, встречается искажение звуковой структуры слова. Прочитанное понималось с трудом.

При обследовании письма у подростков контрольной группы выявлено уменьшение количества ошибок в звуковом составе слова; так же снизилось количество лексико–грамматических, графических, пространственных и орфографических ошибок (см. приложение 11). Почерк стал более опрятный, дети стараются писать не выходя из за строк, могут отследить то, что сами сделали ошибку и исправить ее. В сравнительной группе, количество ошибок осталось прежним; один мальчик из сравнительной группы переведён из категории с умственной отсталостью лёгкой степени в категорию с умственной отсталостью умеренной степени (Захар К.).

Обследование письма, по-прежнему требовало нескольких подходов,однако ребята контрольной группы проявляли большую внимательность и сосредоточенность; в то время как ребята сравнительной группы по–прежнему часто отвлекались,быстро уставали и отказывались работать дальше.

При обследовании ребят контрольной группы получены следующие данные:

При обследовании письма по слуху, задание «записать строчные буквы» – все ребята контрольной группы смогли; в сравнительной группе проблемы были у Алёши И., Олега Н., Кирилл Н. –эти ребята писали по прежнему очень медленно, им приходилось показывать некоторые буквы

(так как они ждали подсказки) отмечались ошибки в виде лишних элементов букв и выхода букв за пределы строчек.

При обследовании письма по слуху, задание «записать прописные буквы» (1Б) – ребята контрольной группы задание выполнили правильно; среди ребят сравнительной группы ошибки выявлены у Олега Н., Алексея И., Захара К.; Кирилла Н., – у этих ребят отмечались ошибки в виде лишних элементов букв и выхода букв за пределы строчек, замещения прописных строчными буквами, так же некоторые буквы были написаны, только после показа как они пишутся.

При обследовании письма по слуху, задание «буквы близкие по месту образования и акустическим признакам» (1В) – все ребята контрольной группы выполнили правильно; среди ребят сравнительной группы ошибки сделали Олег Н., Кирил Н., Захар К.

При обследовании письма по слуху, задание «записать прямые слоги» (2А) – у ребят контрольной группы ошибок нет; в сравнительной группе ошибки отмечены у Захар К., Олег Н., Кирил Н.

При обследовании письма по слуху, задание «записать обратные слоги» (2Б) – ребята контрольной группы выполнили без ошибок; в сравнительной группе ошибки у Олега Н., Кирилла Н., Захара К.

При обследовании письма по слуху, задание «записать закрытые слоги» (2В) – в контрольной группе у Ивана Т. одно добавление («мло» – «мыло»); у ребят сравнительной группы множественные ошибки (Захар К., Олег Н., Алексей И.).

При обследовании письма по слуху, задание «записать слоги со стечением согласных» (2Г) – у ребят контрольной группы ошибок нет; в сравнительной группе ошибки у Захара К., Олега Н.

При обследовании письма по слуху, задание «записать слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый»

(2Д) – ошибка в контрольной группе у Ивана Т. – замена согласной («та–ся», «та–тца»).

При обследовании письма по слуху, задание «опозиционные слоги» (2Е) – в контрольной группе ошибка у Ивана Т. – допустил орфографическую ошибку жи–ши через «ы»; в сравнительной группе множество ошибок у Кирилла, Захара, Олега.

При обследовании письма по слуху, задание «диктант слов различной структуры» (3) в контрольной группе ошибок нет; в сравнительной группе ошибки у Олега Н., Захара К., Кирилла Н.

При обследовании письма по слуху, задание «записать предложения после однократного прослушивания» (4) – в контрольной группе ошибка у Сергея К. – написание предлога вместе («налужайках»), у остальных ребят ошибок нет; в сравнительной группе ошибки у Олега Н., Захара К. (пропуски букв в словах).

При обследовании письма по слуху, задание «диктант из текста» (5) – в контрольной группе ошибок нет; в сравнительной группе ошибки у Захара К. (перестановки слов, пропуски слов), Олега Н., у Максима С.

При обследовании письма задание «списывание рукописными буквами с печатного образца слов» (6А) – ребята контрольной группы выполнили практически без ошибок (пропуск предлога у Сергея К. – «в воздухе замелькали – воздухе замелькали»); в сравнительной группе множество ошибок у Олега Н. (перестановки), Захара К. (перестановки).

При обследовании письма задание «списывание рукописными буквами с печатного образца предложений» (6Б) – ошибка у Сергея К. («хороша–хорода», замена согласной); ребята сравнительной группы выполняли задание с ошибками; например, Захар К. – пропуск слоговой структуры, пропуск слов, слитное написание слов.

При обследовании письма задание «списывание рукописными буквами с печатного образца текста» (6В) – в контрольной группе выполнено без

ошибок; в сравнительной группе ребята выполняли с множественными ошибками.

При обследовании самостоятельного письма, задание п.7 «в) написать одно-, двух-, трех-, четырехсложные слова» – в контрольной группе почти все ребята выполнили правильно, у Сергея К. – «телевизер – телевизор» (замена гласной); в сравнительной группе множество ошибок.

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «г) подписать предметные картинки (слова)» – ребята контрольной группы выполнили правильно; в сравнительной группе – справились не все, подписали с ошибками.

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «д) придумать предложение и записать его» – ребята контрольной группы выполнили все; в сравнительной группе не справился Захар К., Олег Н., Кирилл Н. – смогли только простые предложения, преимущественно с подсказками.

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «ё) составить предложения из данных слов и записать их» – ребята контрольной группы выполнили (одна ошибка у Ивана Т. не дописал листья (пожелтели...)); в сравнительной группе ребятам требовалась помощь, выполняли с ошибками.

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «ж) составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок» – ребята контрольной группы отметили прогресс, составлять рассказы стали значительно лучше, однако иногда требовалась помощь; ребята сравнительной группы составить рассказ сам и не смогли.

При обследовании самостоятельного письма, п.7 задание «з) составить и записать рассказ на определенную тему» – ребята контрольной группы смогли, за исключением Сергей К.; в сравнительной группе выполнить задание не смог Захар К. (множество ошибок), Олег Ж., Максим С.

Таким образом, сделав контрольное обследование устной речи и письма, у ребят контрольной группы поменялось логопедическое заключение:

1. Сергей К.— 19.09.2004, 14 лет, 8 класс, учится восьмой год. Системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Акустико—фонематическая дисграфия.

2. Радмил С. – 28.07.2005, 14 лет, 7 класс, учится седьмой год. Системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Оптико—пространственная дисграфия.

3. Иван Т. 25.02.2004, 15 лет, 8 класс, учится восьмой год. Системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня) у ребёнка с лёгкой умственной отсталостью. Акустико—фонематическая дисграфия.

4. Эдик Х.15.05.2004, 14 лет, 7 класс, учится седьмой год, системное недоразвитие речевых и языковых средств (по типу ОНР 3 уровня).

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показывают эффективность разработанной и реализованной нами корригирующей программы. По результатам проведения контролирующего эксперимента, у обследуемой группы детей отмечен прогресс в развитии речи.

Так, если при обследовании общей моторики в рамках констатирующего эксперимента никто из ребят задание правильно не выполнял, то после реализации коррекционной программы в контрольной группе было отмечено повышение точности выполнения заданий,

стремление выполнить задания в полном объёме; в сравнительной группе дети допускали неточности, недочёты, задания выполняли не полностью.

При обследовании органов артикуляционного аппарата в рамках констатирующего эксперимента были выявлены отклонения, однако они были характерны для детей сравнительной группы.

При обследовании произношения звуков в констатирующем эксперименте было отмечено, что для них характерно резкое расхождение между умением правильно произносить звуки и использовать их в самостоятельной речи, вариативность симптоматики. В сравнительной группе сохранялось выраженное несоответствие звукопроизношения возрасту.

У контрольной группы отмечен существенный прогресс в формировании фонематического слуха; ребята научились опознавать изучаемый звук в чужой речи, опознать звук в слоговых дорожках. Некоторые ученики, могут сделать умственный фонематический анализ слова. В сравнительной группе функции фонематического слуха остались по прежнему не достаточно сформированными, либо не сформированные совсем.

При обследовании речи, у ребят контрольной группы отмечаем, что речь стала более сформирована, активный словарный запас стал у детей более расширенный.

При обследовании письма подростков контрольной группы выявлено уменьшение количества ошибок в звуковом составе слова; так же снизилось количество лексико–грамматических, графических и орфографических ошибок. Эдик Х.при обследовании не сделал ни одной ошибки, у него нет дисграфии. У Радмила С. осталась оптико – пространственная дисграфия. У Сережи К.,и Ивана Т.выявлено по две–три дисграфических ошибок. Оптико–пространственной дисграфии у мальчиков не выявлено. В сравнительной группе, количество ошибок осталось прежним; один мальчик

из сравнительной группы переведён из категории с умственной отсталостью лёгкой степени в категорию с умственной отсталостью умеренной степени (Захар К.)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проделанной работы решены поставленные задачи, достигнута заданная цель.

Сделаны следующие выводы:

1. Младшие подростки с нарушением интеллекта обладают педагогико–психологическими особенностями (в том числе особенностями патофизиологии, познавательной деятельности, эмоционально–волевой сферы, личности; которые могут иметь разную степень выраженности в зависимости от тяжести клинического процесса.), что необходимо учитывать при формировании модели и осуществлении логопедическо–коррекционной работе.

2. Нарушения чтения и письма могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка.

3. На основании констатирующего эксперимента были сформированы три группы детей:

- К первой группе относим детей с акустико–фонематической, артикуляторно–фонематической, оптико–пространственной дисграфией.
- Ко второй группе относим детей с акустико–фонематической, оптико–пространственной дисграфией.
- К третьей группе относим ученика с аграфией.

4. По результатам проведение констатирующего эксперимента было установлено:

- у обследуемой группы детей видим существенные нарушение устной и письменной речи. Обследования состояние общей моторики учеников, ни показала в норме ни одного учащегося. Обследуя моторику пальцев рук, мы наблюдали у всех детей напряженность, скованность

движений. В обследование органов артикуляционного аппарата у детей так же встречались отклонение в виде не ровных зуб, не правильного прикуса. Функции фонематического слуха, у обследуемых детей сформированы недостаточно.

– Одно из самых тяжелых заданием, при обследовании устной речи, у учеников было: проанализировать звуковой анализ слова. У всех ребят возникли трудности с этим заданием. В обследовании понимание речи у учеников были трудности с названием признаков предмета, с пониманием инверсионных конструкций, с пониманием грамматических форм, с пониманием сложных предлогов.

– При обследовании понимание речи, у большинства ребят выявлено послоговое чтение. Очень трудно им дается пересказ прочитанного.

– Только у троих детей, наблюдается чтение не по слогам, они читают бегло, но чтение у ребят без интонации, не видят знаков препинания, делают неправильное ударение.

– Обследуя письмо, в большинстве возникали трудности с диктантом и самостоятельным выполнением задания. Общие результаты в бальной системе представлены в таблице номер, результаты же в процентном соотношении представлены в таблице. Никто из ребят не смог составить самостоятельно рассказ из серии картинок. Некоторые мальчики пытались составить, но только по наводящим вопросам. У них получились по два–три простых предложения. Это задание выполняли в основном, делая ошибки управления и согласования. Чтобы записать эти предложения они были продиктованы (записать по памяти им было тяжело).

– Задание составить текст на определенную тему, было для них еще сложнее, чем составить текст по сюжетным картинкам. Без наводящих вопросов, задание не смог выполнить ни один ученик.

– Почерк у большинства детей не опрятный, у многих не понятен. Дети не соблюдают границ предложения, буквы выходят за строчки.

– У большинства детей наблюдается нарушение структуры предложения, это проявляется в пропуске слов, их слитном написании либо раздельном. Все эти ошибки характеризуются стойкостью.

– У всех обследуемых детей, дисграфии проявляется в сложном виде: акустико–фонематическая, артикуляторно–фонематическая, оптико–пространственная дисграфия.

акустико–фонематическая, оптико–пространственная дисграфия.

Аграфия.

5. Логопедическое воздействие при работе с младшими подростками с нарушением интеллекта должно строиться на следующих принципах: учёт единства диагностики и коррекции, опоры на закономерности онтогенетического развития, принцип связи речи с другими сторонами психического развития, принцип закрепления речевых навыков в условиях естественного речевого общения, принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании.

Таким образом, коррекционная работа строилась с учетом логопедических заключений детей, с использованием специальных методов и приемов, направленных на развитие фонематического слуха, фонематического восприятия, направленных на формирование умений дифференцировать звуки по акустическим признакам выбора букв, обозначающие эти звуки на письме. Устранение оптико–пространственной дисграфии, осуществлялось так же приемами направленными на развитие зрительного гнозиса, мнестиса, пространственных представлений и их речевых обозначений.

6. Результаты контролирующего эксперимента показали эффективность разработанной и реализованной нами корригирующей

программы. По результатам проведения контролирующего эксперимента, у обследуемой группы детей отмечен прогресс в развитии речи.

Так, если при обследовании общей моторики в рамках констатирующего эксперимента никто из ребят задание правильно не выполнял, то после реализации коррекционной программы в контрольной группе было отмечено повышение точности выполнения заданий, стремление выполнить задания в полном объёме; в сравнительной группе дети допускали неточности, недочёты, задания выполняли не полностью.

При обследовании органов артикуляционного аппарата в рамках констатирующего эксперимента были выявлены отклонения, однако они были характерны для детей сравнительной группы.

При обследовании произношения звуков в констатирующем эксперименте было отмечено, что для них характерно резкое расхождение между умением правильно произносить звуки и использовать их в самостоятельной речи, вариативность симптоматики. В сравнительной группе сохранялось выраженное несоответствие звукопроизношения возрасту.

У контрольной группы отмечен существенный прогресс в формировании фонематического слуха; ребята научились опознавать изучаемый звук в чужой речи, опознать звук в слоговых дорожках. Некоторые ученики, могут сделать умственный фонематический анализ слова. В сравнительной группе функции фонематического слуха остались по-прежнему недостаточно сформированными, либо не сформированные совсем.

При обследовании речи, у ребят контрольной группы отмечаем, что речь стала более сформирована, активный словарный запас стал у детей более расширенный.

При обследовании письма у подростков контрольной группы выявлено уменьшение количества ошибок в звуковом составе слова; так же снизилось

количество лексико–грамматических, графических и орфографических ошибок. Эдик Х.при обследовании не сделал ни одной ошибки, у него нет дисграфии. У Радмила осталась оптико–пространственная дисграфия.

У Сережи К., и Ивана Т. выявлено по две – три дисграфических ошибок. Оптико–пространственной дисграфии у мальчиков не выявлено. В сравнительной группе, количество ошибок осталось прежним; один мальчик из сравнительной группы переведён из категории с умственной отсталостью лёгкой степени в категорию с умственной отсталостью умеренной степени.

Результаты работы носят значимый теоретически и прикладной характер и могут быть использованы при построении обучающего процесса, при разработке учебных программ. Так же несомненно представляет интерес и дальнейшее изучение данной темы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям: сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников [Текст] / З. Е. Агранович. - СПб. : 2007. – 145 с.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: методическая пособие [Текст] / А. К. Аксенова. - М. : ВЛАДОС, 1999. - 304 с.
3. Аксёнова, А. К. Внедрение коррекционно - развивающих технологий в систему работы логопедов - дефектологов коррекционных школ - интернатов, детских домов [Текст] : учебно - методический комплект / М. Н. Петрова, А. К. Аксёнова, В. В. Воронкова, Е. Д. Худенко. - М : 2007. – 151 с.
4. Буковцева, Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с ЗПР [Текст] / Н. И. Буковцева. // Практическая психология и логопедия. М. : Издательство коррекционная педагогика. - 2004 - № 1 - С.12-14.
5. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика [Текст] / Е. Н.Винарская, Г. Н. Богомазов. - ТФ МГОПУ : 2001. - 224 с.
6. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Л69 заведений / Под ред. Л. С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС. 2004. - 704 с.
7. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М. : АСТ: Астрель, 2006. - 160 с.
8. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст]: методическое пособие / В. В. Воронкова. - М. : Школа - Пресс, 1994. - 387 с.

9. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. - М. : Просвещение, 1985. - 72 с.
10. Гайдина, Л. И. Логопедические упражнения: исправление нарушений письменной речи в 1 - 4 классах [Текст] / Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова. - М. : Вако, 2007. - 42 с.
11. Дурова, Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки [Текст] : методическое пособие / Н. В. Дурова. - М. : Мозаика - Синтез, 2000. - 112 с.
12. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия [Текст] : методическое пособие по коррекции письменной речи / Л. Н. Ефименкова. - М. : Книголюб, 2006. - 144 с.
13. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. - М. : Издательский центр «Академия», 2007. - 200 с.
14. Калабух, Т. В. Коррекционно - развивающая работа с младшими школьниками в специальных (коррекционных) классах [Текст] : учебно-методическое пособие для учителей специальных (коррекционных) классов VII вида / Т. В. Калабух, Е. В. Клейменова. - Новокузнецк Издательство МОУ ДПО ИПК, 2008. - 109 с.
15. Каморина, Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении чтения и письма, обусловленные смешением букв по кинестетическому сходству [Текст] // Научно - методический журнал Логопед. 2007. - № 2. - С.35-42.
16. Карасева, И. Л. Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов [Текст] // Методический журнал Школьный логопед. - 2005. - № 3. - С.27-32.
17. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учебно - методическое пособие / А. Н. Корнев. - СПб. : МиМ, 1997. - 286 с.

18. Кумарина Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студентов [Текст] / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.: под ред. Г.Ф. Кумариной.- М.: Издательский центр «Академия», 2001 - 320 с.
19. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. - Ростов н/Д: СПб: «СОЮЗ», 2004. - 224 с.
20. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева. - М.: Владос, 2001. - 224 с.
21. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы [Текст] : пособие для логопедов / Р. И. Лалаева. - М. : Просвещение, 1978. – 298 с.
22. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. - Санкт - Петербург. Изд-во «Союз», 2003. - 224 с.
23. Лалаева, Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 542 с.
24. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. [Текст] / Р. Е. Левина. - М. : Изд-во АПН РСФСР 1961. - 312 с.
25. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] : пособие для логопедов / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 479 с.
26. Леонтьев, А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма. Вопросы общего языкознания [Текст] / А. А. Леонтьев. - М. : 1964. – 257 с.
27. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) [Текст] : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных

заведений: В 2 тт. Т. II / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М : 1973. – 511 с.

28. Мазанова, Е. В. Логопедия. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. – М.: ООО «Аквариум принт», 2006. – 88 с.

29. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.

30. Медведева, Е. Ю. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников [Текст] / Е. Ю. Медведева, Е. А. Ольхина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7–2. – С. 321-325;

31. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей [Текст] / Л. Г. Парамонова.– СПб. : Издательство «Союз», 2004 .– 240 с.

32. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] : методическое пособие / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 402 с.

33. Петрова, В. Г. Обучение учащихся I – IV классов вспомогательной школы [Текст] : методическое пособие для учителей вспомогательных школ / В. Г. Петрова – М. : Просвещение, 1982. – 482 с.

34. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталых школьников [Текст] : учебное пособие для студентов дефектологического факультета / С. Я. Рубинштейн.– М. : 1979. – 224 с.

35. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников [Текст] : методическое пособие для логопедов / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 276 с.

36. Сиротюк, М. В. Смешанная дисграфия – миф или реальность [Текст] / М. В. Сиротюк // Журнал Дефектология. 2006. – № 2. – С.26-30.

37. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : методическое пособие / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 342 с.

38. Трубникова, Н. М. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) [Текст] / Н. М. Трубникова, И. Г. Айнетдинова // Специальное образование, УрГП, 2008 – С.9–17.
39. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2002. – 136 с.
40. Цветкова, Л. С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей [Текст] : методическое пособие для логопедов / Л. С. Цветкова – М. : 2001. – 211 с.
41. Чиркина, Г. В. Нарушения речи у детей: методическое пособие для логопедов [Текст] / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева. – М. : 1993. – 321 с.
42. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М : Интор, 1998 – 112 с.
43. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] : пособие для учителей – логопедов / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1978. – 104 с.
44. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спинова, Т. П. Бессонова; Изд. 2-е, – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.
45. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.А. Яструбинская // Научно-методический журнал Логопед, 2004. – №2 – С.60-70.